



Joana Carina
Marques Freitas

**O Blogue como instrumento
potenciador de uma escrita de
qualidade**

Relatório do Projeto de Investigação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Julho de 2015

Versão Definitiva



Joana Carina
Marques Freitas

**O Blogue como instrumento
potenciador de uma escrita de
qualidade**

Relatório do Projeto de Investigação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Julho de 2015

Versão Definitiva

Agradecimentos

Este trabalho foi de extrema importância para mim e sem dúvida que as pessoas mais próximas tiveram um papel relevante durante todo o processo da sua elaboração, especialmente nos momentos de dificuldade, indecisão e ansiedade. Quero por isso, agradecer a todas essas pessoas, nomeadamente:

Às minhas parceiras de estágio, Susana e Patrícia pela colaboração, amizade e apoio incondicional em todas as fases deste projeto, que tão importante foi para mim como forma de motivação e incentivação;

Ao meu companheiro pela sua presença constante, sobretudo nos momentos mais difíceis, pelo apoio, paciência, preocupação e pelo seu envolvimento que permitiu muitas vezes a resolução rápida de pequenas indecisões ou dúvidas;

À minha família pelas palavras de incentivo e de motivação e pelo orgulho expresso de várias formas, que me lembrava constantemente a grandeza e importância deste trabalho para a minha vida profissional e realização pessoal;

À minha professora e orientadora Doutora Maria Fernanda Botelho de Sousa, cuja orientação permitiu que chegasse mais longe e por me ter ensinado tanto. Agradeço pelo rigor que me permitiu chegar a um patamar que não pensava conseguir alcançar, pela dedicação, paciência e compreensão.

À professora cooperante e titular da turma do 3ºA e aos respetivos alunos que tão bem nos receberam, pela simpatia, amabilidade e disponibilidade em ajudar, pelos momentos memoráveis e aprendizagens que me proporcionaram.

E a todos os meus amigos pelo interesse que demonstraram durante o desenvolvimento do trabalho, pelos momentos de desabafo e descontração que em alturas de maior pressão me permitiram recarregar baterias e continuar a seguir em frente.

Resumo

A escrita é o instrumento mais eficiente para a transmissão, expressão e fixação de uma cultura, bem como dos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade. A escrita exige a capacidade de selecionar e de combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar.

Sendo uma competência tão importante, é primordial que seja trabalhada de forma eficiente nas escolas, nomeadamente, do 1º Ciclo do Ensino Básico. Por outro lado, acredita-se que, para desenvolver a competência de escrita neste ciclo de estudos, poderá ser vantajoso recorrer à criação de um blogue de turma como estratégia motivadora.

Neste trabalho, verificou-se qual a influência da publicação, num blogue, de textos produzidos por alunos do terceiro ano, no aperfeiçoamento da escrita. Verificou-se que os avanços são bastante claros: os alunos ficam mais cuidadosos a escrever, criam o hábito de ler e reler os textos antes de enviá-los ou publicá-los e estabelecem uma relação de troca com os colegas, partilhando textos para revisão. O recurso a esta ferramenta é, portanto, uma mais-valia para o desenvolvimento da escrita dos alunos do Ensino Básico.

Abstract

Writing is the most efficient instrument for the transmission, expression and establishment of a culture, as well as the technical and scientific knowledge of society. Writing requires the ability to select and combine linguistic expressions, organizing them in a higher-level unit, to build a knowledge representation, corresponding to the content that we want to express.

Being such an important skill, it is essential to be worked efficiently in schools, namely, the 1st cycle of basic education. On the other hand, it is believed that to develop the writing skill in this cycle of studies, it may be helpful to create a class blog as a motivating strategy.

In this work it was found what is the influence of publication, in a blog, of texts produced by third-year students on writing improvement. It was found that the advances are quite clear: students are more careful to write, create habits of reading and reading again the texts before sending or publish them and establish an exchange relations with colleagues by sharing texts for review. The use of this tool is therefore an asset for the development of writing of primary school students.

Índice

Lista de Abreviaturas.....	xi
Lista de Figuras	xii
Lista de Tabelas	xv
Capítulo I: Introdução.....	17
1. Âmbito do projeto de investigação	19
2. Organização geral do trabalho	22
Capítulo II: A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	23
1. A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico	25
1.1 A competência gráfica.....	26
1.2 A competência ortográfica	29
1.2.1 Avaliação e estratégias de intervenção sobre o erro	31
1.3 A competência compositiva	36
1.3.1 Componentes da produção textual	37
1.3.2 Modos de ação no ensino da escrita.....	38
1.4 A qualidade de escrita	39
1.4.1 Critérios da escrita de qualidade	40
Capítulo III: A integração das TIC no currículo: o blogue e a escrita.....	43
1. A integração das TIC no currículo	45
1.1. Da <i>Web</i> 0.1 à <i>Web</i> 0.2	47
1.2. As competências transversais.....	49
1.3. O desenvolvimento de literacias	52
2. O blogue: um novo espaço pedagógico	54
2.1 O surgimento dos blogues	56
2.2 A utilização pedagógica do blogue no 1º Ciclo	57
2.2.1 O blogue como recurso pedagógico ou estratégia educativa.....	62

2.3 Contributos para o desenvolvimento da escrita.....	65
2.4 O blogue como instrumento auxiliar da avaliação	71
Capítulo IV: Metodologia.....	75
1. Opções metodológicas	77
2. Contexto e Participantes	79
2.1 Caracterização da instituição.....	79
2.2 Caracterização da turma	80
3. Descrição do estudo.....	82
4. Instrumentos de recolha e tratamentos de dados	87
4.1 Recolha de dados.....	87
4.2 Tratamento de dados	88
Capítulo V: Análise de Dados	91
1. Apresentação e análise de dados	93
1.1 Texto 1 – O meu Animal Preferido	93
1.2 Texto 2 – História de Terror.....	96
1.3 Texto 3 – Contos	97
1.4 Texto 4 e 5 – A Nossa Horta e Poluição	98
1.5 Texto 6 – Carta ao Pai Natal	99
2. Discussão de Resultados.....	99
Capítulo VI: Conclusões.....	103
Referências Bibliográficas.....	113
Apêndices	117
Anexos.....	193

Lista de Abreviaturas

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ESE – Escola Superior de Educação

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1 – Esquema representativo da relação entre o computador e a escrita	67
Figura 2 - O blogue "Turma Navegante"	85
Figura 3 - Publicação das Histórias de terror através do <i>Slideshow</i>	191
Figura 4 - Publicação dos “Contos”, produzidos no PhotoStory, através do <i>Youtube</i>	191
Figura 5 – Publicação da atividade “O Telejornal” através do <i>Youtube</i>	192
Figura 6 – Publicação de um texto instrucional: “Bolinhos de salame”	192
Figura 7 - "O meu animal preferido" - aluno nº1	197
Figura 8 - "O meu animal preferido" - aluno nº2 (parte 1)	198
Figura 9 - "O meu animal preferido" - aluno nº2 (parte 2)	198
Figura 10 - "O meu animal preferido" - aluno nº3	199
Figura 11 - "O meu animal preferido" - aluno nº4	200
Figura 12 - "O meu animal preferido" - aluno nº5	200
Figura 13 - "O meu animal preferido" - aluno nº6	201
Figura 14 - "O meu animal preferido" - aluno nº7	202
Figura 15 - "O meu animal preferido" - aluno nº8	202
Figura 16 - "O meu animal preferido" - aluno nº9	203
Figura 17 - "O meu animal preferido" - aluno nº10	203
Figura 18 - "O meu animal preferido" - aluno nº11	204
Figura 19 - "O meu animal preferido" - aluno nº12	204
Figura 20 - "O meu animal preferido" - aluno nº13	205
Figura 21 - "O meu animal preferido" - aluno nº14	206
Figura 22 - "O meu animal preferido" - aluno nº15 (1ª parte)	207
Figura 23 - "O meu animal preferido" - aluno nº15 (2ª parte)	207
Figura 24 - "O meu animal preferido" - aluno nº16 (1ª parte)	208

Figura 25 - "O meu animal preferido" - aluno nº16 (2ª parte)	208
Figura 26 - "O meu animal preferido" - aluno nº17	209
Figura 27 - "O meu animal preferido" - aluno nº18	210
Figura 28 - "O meu animal preferido" - aluno nº19	211
Figura 29 - "O meu animal preferido" - aluno nº20	211
Figura 30 - "História de Terror" - Grupo 1	215
Figura 31 - "História de Terror" - Grupo 2	216
Figura 32 - "História de Terror" - Grupo 3	217
Figura 33 - "História de Terror" - Grupo 4	218
Figura 34 - "História de Terror" – Grupo 5	219
Figura 35 - "Contos" - Grupo 1	223
Figura 36 - "Contos" - Grupo 2	224
Figura 37 - "Contos" – Grupo 3	225
Figura 38 - "Contos" - Grupo 4	227
Figura 39 - "Contos" - Grupo 5 (1ª parte)	228
Figura 40 - "Contos" - Grupo 5 (2ª parte)	229
Figura 41 - "A nossa horta" - Grupo 1	233
Figura 42 - "A nossa horta" - Grupo 2	234
Figura 43 - "A nossa horta" - Grupo 3	235
Figura 44 - "A nossa horta" – Grupo 4	236
Figura 45 - "A nossa horta" – Grupo 5	237
Figura 46 - "Poluição" – Grupo 1	241
Figura 47 - "Poluição" – Grupo 2	241
Figura 48 - "Poluição" – Grupo 3 (1ª parte)	242
Figura 49 - "Poluição" – Grupo 3 (2ª parte)	242
Figura 50 - "Poluição" – Grupo 4 (1ª parte)	243
Figura 51 - "Poluição" – Grupo 4 (2ª parte)	243

Figura 52 - “Poluição” – Grupo 5 ..	244
Figura 53 - “Poluição” – Grupo 6 ..	244
Figura 54 - "Carta ao Pai Natal" aluno 1 ..	247
Figura 55 - "Carta ao Pai Natal" aluno 2 ..	248
Figura 56 - "Carta ao Pai Natal" aluno 3 ..	249
Figura 57 - "Carta ao Pai Natal" aluno 4 ..	250
Figura 58 - "Carta ao Pai Natal" aluno 5 ..	251
Figura 59 - "Carta ao Pai Natal" aluno 6 ..	252
Figura 60 - "Carta ao Pai Natal" aluno 7 ..	253

Lista de Tabelas

	Pág.
Tabela 1 - Erros encontrados nos textos “O meu animal preferido”	93
Tabela 2 - Erros encontrados nos textos “História de Terror”	96
Tabela 3 - Erros encontrados nos textos “Contos”	98
Tabela 4 - Erros encontrados nos textos “Carta ao Pai Natal”	99
Tabela 5 - Erros dos textos “O meu animal preferido”	121
Tabela 6 - Erros dos textos “História de Terror”	123
Tabela 7 - Erros dos textos “Contos”	124
Tabela 8 - Erros nas cartas escritas ao Pai Natal	125

Capítulo I: Introdução

1. Âmbito do projeto de investigação

O presente relatório tem por base um projeto de investigação e constitui o trabalho final do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório assenta nas atividades planificadas pelas estudantes em contexto de estágio, desenvolvidas e dinamizadas no período compreendido entre outubro de 2011 e janeiro de 2012. Este estágio enquadra-se na Unidade Curricular Estágio III, que foi abordada no terceiro e último semestre do mestrado. O mesmo teve a duração de 10 semanas, sendo a primeira delas dedicada à observação e as restantes para realizar tarefas, atividades e projetos esboçados pelas estudantes em cooperação com os professores titulares de turma e orientados pelos professores da ESE de Setúbal. Em cada uma das 9 semanas, os estudantes dinamizavam três dias – de segunda-feira a quarta-feira – as aulas dos contextos de estágio, constituídas por alunos do 3º e/ou 4º ano de escolaridade e situados no distrito de Setúbal.

As tarefas, atividades e projetos desenvolvidos pela investigadora e pelas suas duas parceiras tiveram em conta o tema de investigação que cada uma escolheu estudar, isto é, durante as 9 semanas de dinamização do contexto de estágio, as estudantes foram projetando atividades que permitissem recolher dados para levar a cabo a investigação de três temas individuais de estudo. O tema escolhido pela investigadora tem como intenção estudar **“O blogue como instrumento potenciador de uma escrita de qualidade”**. De facto, o que se pretende saber, à partida, é se o blogue desencadeia nos alunos uma vontade de escrever mais e melhor, isto é, se a utilização do blogue permite um maior empenho nas suas produções escritas, de tal forma que seja evidente uma escrita mais cuidada.

Para responder a esta questão, será necessário perceber determinados aspetos, tais como: **i) de que forma se pode promover a motivação para escrever mais e melhor; ii) como aliar as tarefas de escrita ao blogue**, isto é, como é que o blogue é utilizado nestes anos de escolaridade; **iii) quais os critérios que possibilitam determinar se a escrita é de qualidade ou não**.

O contexto de estágio, de onde partiu a questão-problema, refere-se a uma turma de 22 alunos do 3º ano de escolaridade, pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas de Palmela.

A questão-problema teve origem na análise cuidada das produções textuais dos alunos, em que, para além de darem bastantes erros ortográficos, acentuavam palavras de maneira errada e, por vezes, de forma sistemática. Para além disso, apresentavam dificuldades em articular os textos que construía, recorrendo repetidamente aos mesmos conectores. Alguns alunos escreviam narrativas, por exemplo, de uma página, enquanto outros escreviam-nas em apenas algumas linhas.

Esta situação levou a investigadora a pensar, enquanto futura profissional de educação, sobre as estratégias que poderia usar para ajudar as crianças a escreverem melhor, mas também para que sentissem prazer em escrever, de tal forma que os levasse a escrever mais.

A ideia de recorrer a um blogue de turma para trabalhar a escrita surgiu após uma conversa informal, onde a professora cooperante referiu que, para o respetivo ano letivo, pretendia construir um blogue de turma, no sentido de expor tarefas e atividades realizadas pelos alunos em contexto de ensino e aprendizagem. Esta ideia permitiu associar o problema identificado a esta ferramenta de trabalho pedagógica e muito atual, como estratégia vinculadora da motivação necessária para originar uma escrita de qualidade por parte das crianças.

Por outro lado, a escrita é também uma temática com bastante interesse para a investigadora; por conseguinte, quis-se aproveitar este facto para aprender mais em benefício do próprio futuro profissional.

Esta temática é também de extrema importância, pois constitui uma das cinco grandes competências dos Programas de Português do Ensino Básico. Neste documento basilar da ação pedagógica, podemos constatar que, nesta competência específica, no decorrer do 3º e 4º anos de escolaridade, se espera que as crianças devam “recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação; utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas; escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer de escrita; produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação” (ME/DGIDC, 2009, p.26).

De facto, o presente projeto teve em conta estes quatro “resultados esperados” pelo Programa de português no 1º ciclo, embora não tenham sido trabalhados todos de igual

forma devido a questões de tempo e de prioridade. Por esta razão, centrou-se, essencialmente, nos primeiro e último pontos, ou seja, no registo e transmissão de informação e na produção de textos, analisando algumas tipologias textuais. Essa análise baseia-se na organização do texto em parágrafos e na utilização de regras de ortografia e pontuação apresentadas nos registos escritos dos alunos.

Além disso, a exploração deste tema permite uma melhor compreensão do papel da escrita na sociedade atual e do blogue como instrumento de trabalho no 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como perceber de que forma podemos levar os alunos a escrever mais, melhor e com prazer.

Como referem Barbeiro e Pereira (2007), “longe de (...) pedir apenas a alguns a tarefa de produção textual, a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um leque alargado de géneros” (p.5). Cabe, portanto, às instituições de ensino capacitar os seus alunos para produzirem textos e documentos que lhes possam dar acesso às múltiplas funções desempenhadas pela escrita na sociedade, como por exemplo “de registar, de expressar ou organizar o conhecimento” (2007, p. 12).

Quanto à implementação do blogue numa sala de aula, como uma das ferramentas tecnológicas de informação e de comunicação, refere o Currículo Nacional do Ensino Básico que a “educação tecnológica, no âmbito da formação para todos, integra uma forte componente educativa, orientada para uma cidadania activa, com base no desenvolvimento da pessoa enquanto cidadão participativo, crítico, consumidor responsável e utilizador inteligente das tecnologias disponíveis” (2001, p.192).

A utilização do blogue neste projeto foi um meio catalisador de sentimentos, pois possibilitou o manuseamento do computador, instrumento de que as crianças habitualmente gostam bastante, para trabalhar uma área que, pelo que foi observado, nem sempre era agradável.

Por outro lado, esta ferramenta permitiu um desenvolvimento pessoal e de questões cívicas importantes, já que as crianças trabalhavam geralmente a pares ou em grupo, vendo-se confrontadas com diferentes opiniões e saberes, com os quais tiveram de aprender a lidar.

2. Organização geral do trabalho

Este relatório, para além de ter um primeiro capítulo onde se refere a questão-problema, as respetivas subquestões, a motivação pessoal e as finalidades e a pertinência do projeto, é constituído por mais outros quatro capítulos.

No segundo e terceiro capítulos, o enquadramento teórico, procura-se definir alguns conceitos e explicar processos de ensino e aprendizagem teorizados por autores acerca da temática da escrita e da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, entre as quais a integração dos blogues nos contextos de sala de aula. Para isso, debruçar-se-á sobre as brochuras do PNEP, tais como, *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* e *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*, em documentos oficiais, como o Programa de Português do 1º Ciclo do Ensino Básico e o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (CNEB), bem como em diversos artigos sobre a temática, nomeadamente *TIC: implicações e potencialidades para a leitura e a escrita* de Carla Ferrão Tavares e Luís Barbeiro (2008).

No quarto capítulo, apresenta-se a metodologia subjacente ao projeto de investigação desenvolvido no contexto de estágio. Neste capítulo, aborda-se as opções metodológicas tomadas, bem como o contexto e participantes do projeto de intervenção. De seguida, faz-se uma descrição do projeto de intervenção e, por fim, foca-se nos instrumentos de recolha de dados, bem como no modo de os tratar.

No quinto capítulo, que respeita à análise de dados, apresenta-se os dados que foram recolhidos ao longo do projeto de intervenção e procede-se à sua análise, nomeadamente através da técnica de tratamento de dados como a análise de conteúdo.

Por fim, no sexto capítulo, apresenta-se as conclusões finais deste projeto de investigação, atendendo a considerações relevantes e sobre as quais se reflete. Procura-se, também, responder à questão-problema e respetivas subquestões.

Finalmente, apresenta-se as referências bibliográficas e alguns apêndices e anexos indispensáveis para a compreensão de dados observados e analisados.

Capítulo II:

A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico

1. A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico

A escrita foi inventada pelo Homem como forma de registo de acontecimentos, pensamentos e sentimentos, eternizando-os e auxiliando a memória, ou seja, tudo o que é feito, dito, pensado e sentido, pode ser registado em bloco de notas, lembretes, cadernos, livros, diários, entre outros, perdurando no tempo e/ou combatendo o esquecimento. Constitui, portanto, um útil recurso que nos permite recordar mais tarde, servindo até de objetos de lembrança do passado.

Para além disso, é uma forma de interação comunicativa, isto é, tem também como intenção transmitir informações aos outros e de permitir que qualquer um adquira informações. Dito de outra forma, a escrita permite informar e, que através dela, nos informemos, pois podemos servir dela, através de um livro para aprender, por exemplo, mas também criar o nosso próprio livro, contribuindo para a aprendizagem de outros. Este é, aliás, um aspeto relevante no ensino, pois motivará as crianças na aprendizagem desta competência.

A escrita é um meio de comunicação que utiliza um código próprio, no caso da nossa cultura, o alfabeto (escrita alfabética). Este registo corresponde a um uso secundário da língua, isto é, contrariamente à linguagem oral que é naturalmente aprendida, através de exposição, esta necessita de ser ensinada para que alguém a domine eficazmente.

Para além da importância que a linguagem escrita tem no quotidiano como meio de interação e de registo de informações que queremos relembrar ou fazer perdurar no tempo, a sua aprendizagem vai trazer consequências muito relevantes no desenvolvimento cerebral, entre as quais, as questões relativas ao processamento cognitivo da informação, à resolução de problemas, bem como à estruturação geral do funcionamento neurológico (Castro-Caldas, 2002 *in* Baptista, A., *et al.*, 2011).

Apesar de tudo, não basta que se saiba escrever. Pretende-se que as crianças desenvolvam capacidades diversas de escrita e segundo um conjunto alargado de géneros textuais. É, portanto, papel da escola capacitar os seus alunos quanto à produção de documentos que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade (Barbeiro e Pereira, 2007). Assim, durante o processo de aprendizagem será fundamental explicar que o aparecimento e desenvolvimento da escrita foram fortemente determinados por necessidades e condicionantes culturais, e

que hoje esta continua a ter um papel fundamental na sociedade. Valorizar esse papel, as suas funções, as vantagens do seu domínio e aperfeiçoamento ortográfico e textual, poderão constituir aspetos motivadores para a aprendizagem da escrita por parte das crianças (Baptista, A., *et al.*, 2011).

Isso implica que o trabalho a realizar deverá incidir sobre as competências que são ativadas para a produção de um documento escrito:

- **competência gráfica**, ou seja, a competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita;
- **competência ortográfica**, relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua;
- **competência compositiva**, que permite combinar expressões linguísticas para formar um texto (Barbeiro e Pereira, 2007, p.5).

1.1 A competência gráfica

A aprendizagem de noções gráficas, isto é, saber que tudo o que se diz na oralidade pode ser colocado no papel através de um código, tem início no pré-escolar, nomeadamente aprendizagens relativas à orientação linear da escrita e à reprodução de alguns caracteres. Contudo, estas aprendizagens dizem apenas respeito ao envolvimento que é feito ao nível dos comportamentos emergentes da escrita, ou seja, conhecimentos prévios ao ensino formal, resultantes da curiosidade e descobertas realizadas pelas crianças quando observam os adultos e convivem frequentemente com materiais de escrita.

Só com a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico é que a criança irá efetuar aprendizagens da caligrafia propriamente dita, isto é, irá aprender a fazer o desenho das letras e a forma de as colocar no papel através das convenções tipográficas, como se irá explicar de seguida.

O ensino desta competência traduz-se portanto, no início da aprendizagem da escrita, pelo que deverá ser tomado como um processo explícito e sistemático. Inicialmente, será provável investir algum tempo na correção postural e gráfica, por exemplo, quando escrevem dobradas sobre a folha ou com o rosto em cima da folha; quando “fazem uma

preensão incorreta do lápis ao nível da postura da mão e/ou dos dedos ou da distância dos dedos ao bico; etc.” (Baptista, A., *et al.*, 2011, p.35).

O desenvolvimento da capacidade caligráfica deve ter em conta o desenvolvimento da **consciência gráfica**, onde a criança poderá contactar, além da letra escrita/impressa em papel ou outra superfície plana, com material manipulável como caracteres móveis, recortados, esculpidos e/ou gravados em areia, plasticina, barro, *etc.* (*idem*, 2011). Será através desta consciência gráfica que a criança poderá ter uma melhor perceção de cada uma das letras que vão sendo apresentadas e respetivas particularidades, facilitando a aprendizagem e diferenciação das que são semelhantes, por exemplo.

Segundo os autores Baptista, A., *et al.* (2011), durante o processo de desenvolvimento da caligrafia, e através de um inúmero conjunto de atividades que o professor considere adequadas, as crianças irão também:

- Aprender que existe um alfabeto dual – o maiúsculo e o minúsculo;
- Conhecer os elementos mínimos que compõem os sinais gráficos, tanto na letra dita de imprensa, quer na manuscrita, isto é, as pequenas secções que são articuladas entre si para formar um grafema (segmentos de reta, linhas oblíquas, círculos, linhas curvas, *etc.*) – habitualmente denominados de “pernas”, “barrigas”, “braços”, “caudas”, *etc.*;
- Entender que na letra manuscrita podem ser encontrados para cada grafema alguns elementos estruturais, à exceção de quatro letras. Esses segmentos podem ser reduzidos a apenas cinco formas básicas de escrita: os laços, taças, arcos, laçadas de pernas e argolas;
- Perceber que relativamente às maiúsculas, também estas podem ser treinadas em conjuntos, em função, por exemplo, do ponto de ataque, isto é, o ponto por onde se começa o seu desenho.

Ao nível das **convenções tipográficas** a aprendizagem irá ocorrer em simultâneo ao ensino da escrita e incidirá sobre o arranjo gráfico da página a que os textos devem ser sujeitos. “Estas convenções — nitidez no desenho das letras, disposição das palavras, das frases e dos parágrafos, coesão gráfica dos textos, destaques de títulos, alinhamentos à esquerda, proporcionalidade gráfica e outros elementos — contribuem significativamente para a clareza na escrita e para a obtenção de informações adicionais na leitura” (*idem*, p.35). O ensino explícito destas convenções irá proporcionar aos

alunos uma compreensão da importância da forma do texto e que esta também é considerada conteúdo, pois facilita a leitura, objetivo de toda a escrita. Escreve-se para que outros possam ler. Esta será uma conclusão que permitirá aos alunos compreender por que os professores insistem tanto na aparência dos seus cadernos e chamam várias vezes à atenção para melhorarem a sua letra. De facto, estas medidas servem para que o sistema gráfico seja eficaz, claro, simples e previsível.

Recorrendo a dois tipos de **características gráficas**, por exemplo, a escrita tem o poder de condicionar a perceção dos leitores, bem como destacar determinados elementos de um texto que se queiram frisar ou dar importância (pregnância visual). Essas características são as intrínsecas – responsáveis pela formatação de palavras, nomeadamente, recorrendo à utilização de negritos e sublinhados, da cor, de tamanhos, estilos e formas de letras, entre outros – e as extrínsecas – aquelas que recorrem à linha interrompida, a quadros, listas e esquemas ramificados, e à pontuação (Baptista, A., *et al.*, 2011). De alguma forma, estas características estruturam o espaço onde a escrita está disposta e, por essa razão, quem escreve deve dominá-las e aplicá-las de forma equilibrada, sabendo que recorrer a estas características em demasia pode perturbar a leitura, devido ao ruído que podem causar e, por outro lado, a sua ausência poderá tornar o texto monótono, desmotivante ou até mesmo, numa «mancha ilegível»

É, precisamente no seguimento desta ideia, que surge a importância que é ensinar, no âmbito da caligrafia, **a gestão do espaço do suporte de escrita**. Os autores (2011, p.44) referem que o seu ensino incide sobre vários elementos, como por exemplo:

- o controlo do espaço propriamente dito, ou seja, todo o tipo de espaçamentos e todas as relações de proporcionalidade;
- o eixo horizontal e a orientação da esquerda para a direita;
- o respeito pela linha enquanto elemento estruturador do espaço e enquanto fator que permite saber organizar a dimensão da letra, o ponto onde esta cruza a linha, etc.;
- a inclinação e dimensão da letra

Contudo, para que estes fatores sejam respeitados, a criança deve conseguir ter já uma imagem mental da sequência gráfica a representar para que não haja hesitações. Deste modo, a sua concentração poderá focar-se nestas questões de organização do espaço.

Para ajudar a criança a atingir este objetivo, a realização de determinados exercícios, como os de expressão corporal e de grafismos de olhos fechados, serão uma mais-valia (*idem*, 2011).

Outro elemento muito importante no desenvolvimento da capacidade caligráfica é o ensino das **particularidades da pontuação**, pois muitas vezes os alunos consideram que os sinais de pontuação servem apenas para assinalar as pausas que se fazem no discurso oral e os sinais auxiliares de escrita para tentar reproduzir as características melódicas da fala (marcas prosódicas e paralinguísticas). Deve-se, então, insistir num trabalho que leve os alunos a compreender as outras funções da pontuação, nomeadamente a de estabelecer fronteiras entre as unidades linguísticas, assinalar as funções discursivas e estabelecer relações entre os diferentes constituintes sintagmáticos.

Será importante sintetizar as regras da utilização da pontuação consoante o nível de produção escrita das crianças, logo desde o 1º ano de escolaridade, tentando não simplificar demasiado, reduzindo-os a sinais pausais e melódicos. As crianças deverão perceber que os sinais de pontuação e os sinais auxiliares de escrita comprometem a compreensão da leitura e, por essa razão, devem obedecer a algumas regras. Para isso, é necessário propor exercícios que partam de exemplos concretos, onde se possa verificar a função desempenhada pelo sinal de pontuação, viabilizando a compreensão do seu uso e a sistematização da sua utilização. Deste modo, podemos contornar a formulação das regras de pontuação, que por vezes têm uma explicação inacessíveis à compreensão das crianças, ainda que sem simplificar demasiado (Baptista, A., *et al.*, 2011). Esta dimensão pragmática deverá ainda, representar situações onde as próprias crianças sentem necessidade de pontuar, como por exemplo as diferentes situações de emprego da vírgula, onde para além da função de separar constituintes frásicos, se possa analisar situações em que a função é a de juntar os respetivos constituintes.

1.2 A competência ortográfica

O mundo da escrita engloba uma dimensão de grande importância que diz respeito às normas às quais as palavras da língua devem obedecer, isto é, a ortografia. Não basta que se traduza graficamente os sons da fala através do princípio alfabético. Para

dominar esta competência, as crianças devem perceber que essa tradução nem sempre é linear e, por essa razão, devem saber optar pelas melhores soluções perante diferentes tipos de situações.

Como referem os autores Baptista, A., *et al.* (2011), “aprender a escrever implica, entre outras coisas, conhecer letras. E as letras são «objectos» que têm características especiais: i) «transcrevem» sons da fala; ii) constituem marcadores morfológicos (ex.: número, género); iii) englobam três tipos de fonemas (vogais, semivogais e consoantes); iv) o nome das letras pode ou não remeter para o/um dos fonemas que representa; v) a correspondência fonema/grafema pode ser consistente ou não consistente, isto é, a cada uma das letras pode corresponder sempre o mesmo som ou não; a cada som pode corresponder sempre a mesma letra ou não; vi) os grafemas podem ser simples (f, m, l,...) ou complexos (ch, nh, lh, ss, rr...); vii) os sons das letras podem variar em função das letras vizinhas; viii) a pronúncia das letras nas palavras não segue sempre um padrão regular” (p.51).

Deste modo, o processo de aprendizagem da ortografia vai permitir capacitar os alunos a todos estes níveis, que de uma forma mais sintetizada passam por discriminar os sons que integram as palavras; saber como esses sons podem ser transcritos; seleccionar de entre as várias formas de representação possíveis para esses sons. O resultado desta aprendizagem terá um valor social subjacente de extrema importância, pois indicará “a capacidade de operar com um sistema complexo, estabelecido por uma norma numa comunidade alargada; o grau de instrução e de literacia da pessoa em causa; e o nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar” (*idem*, p.49). Desta forma, se compreende que é primordial o desenvolvimento da competência ortográfica para a vida das crianças depois de terem frequentado a escola.

A necessidade desta abordagem encontra justificação na **complexa relação entre fonema-grafema**, bem como na existência de uma **forma ortográfica única**¹, porque, primeiramente, o sistema ortográfico não apresenta uma correspondência biunívoca entre fonemas e grafemas, isto é, um som pode não ser sempre representado pelo mesmo grafema e um grafema pode não representar sempre o mesmo som; em segundo lugar, o mesmo sistema ortográfico é utilizado para representar palavras que se pronunciam de maneiras diferentes, devido, por exemplo, aos regionalismos, embora

¹ Com exceção de algumas palavras do novo acordo ortográfico, que permitem uma dupla grafia.

sempre numa única forma gráfica, ou seja, é uma norma comum a diferentes pronúncias.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem desta competência implica, no caso da relação entre fonema-grafema, saber quais as letras que correspondem à representação dos sons de uma palavra específica, quer por via fonológica ou lexical, e no caso da ortografia única será importante que se tenha em atenção a maneira como o aluno pronuncia as palavras, pois podem não se aproximar da sua forma escrita e, por essa razão, precisar de se reforçar a consciência da presença de determinados sons nas palavras, promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica (Baptista, A., *et al.*, 2011). Ainda assim, será de esperar que os alunos encontrem dificuldades ortográficas, pelo que o professor deve estar sempre alerta, de forma a analisar as produções textuais dos seus alunos e intervir sempre que constate a persistência do mesmo tipo de erro.

1.2.1 Avaliação e estratégias de intervenção sobre o erro

Ter presente as dificuldades que o nosso sistema ortográfico pode apresentar permite ao professor ter uma atitude preventiva, desenvolvendo estratégias de ensino explícito para o efeito. Contudo, será natural, que ainda assim, as crianças mostrem ter algumas dificuldades em determinados aspetos. Desta forma, a atitude do professor passa de preventiva a remediativa, onde são desenvolvidas estratégias de intervenção sobre os problemas avaliados (Baptista, A., *et al.*, 2011).

Analisar os escritos das crianças e identificar os problemas, associando-os às suas respetivas tipologias, será, portanto, de extrema importância para desenvolver a estratégia de intervenção mais adequada, já que, para certa criança, uma intervenção pode funcionar, mas para outra não. E essa análise consiste em confrontar as formas escritas pela criança com as formas corretas, e depois de perceber as suas dificuldades de ortografia, inclusive o processamento efetuado que conduziu à incorreção, ver a que tipo de problema corresponde. Consoante o tipo de problema, será proposta determinada intervenção com vista à sua superação, nomeadamente atividades que desenvolvam a consciência fonológica e linguística.

Segundo os autores Batista, A., *et al.* (2011, pp. 63-71)², esses problemas podem ser classificados nas seguintes nove tipologias:

- Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita;
- Incorreções por transcrição da oralidade;
- Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica;
- Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica;
- Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras;
- Incorreções de acentuação gráfica;
- Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas;
- Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra;
- Incorreções ao nível da translineação.

As **dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita** podem ocorrer quando a criança ainda não domina a transcrição da forma fonológica, por meio da escrita, para a sua forma ortográfica. Mais concretamente, poderão cometer erros devido ao processamento dos fonemas, que se refletem na incorreta segmentação, identificação ou ordenação; ao emprego de grafemas que não representam o som que pretendiam; ou à exigência de discriminação das oposições surdas/sonoras (p. ex. entre <v> e <f>), à existência de fonemas de sílabas complexas (p. ex. no grupo consonântico na palavra pedra) e de nasalidades.

Com vista à superação deste tipo de dificuldade, será essencial um trabalho focado na consciência fonológica e de sistematização da aprendizagem das sequências sonoras/gráficas em que apresentam dificuldades, integradas em palavras. Ao reforçar o processamento que foi executado via fonológica, estaremos também a mobilizar a via lexical, visto estar em contacto com essas mesmas palavras.

No caso das **Incorreções por transcrição da oralidade**, constata-se que as crianças conseguem fazer a transcrição da forma fonológica para a forma ortográfica; no entanto, incorporam especificidades da oralidade, que se afastam da norma ortográfica, como por exemplo quando escrevem “roniã” em vez de reunião. Consciencializar os alunos para o facto de frequentemente pronunciarmos as palavras de forma menos correta e dar-lhes acesso ao registo cuidado, nomeadamente através da forma fonológica, será de

² Com base nas propostas de Barbeiro, L. (2007a e b)

extrema importância para os ajudar nesta dificuldade e, além disso, estaremos a promover a consciência linguística.

As **incorrekções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica** verificam-se porque, as regras contextuais que se aplicam na vertente da leitura para converter um grafema num som, nem sempre se aplicam na vertente escrita, na conversão do som-grafema, tal como já se referiu. É o exemplo do grafema <g>, que antes das vogais <e> e <i> se lê [j], por exemplo em gelado, mas quando transcrito, o respetivo som, nas mesmas condições, nem sempre é representado por <g>, e sim por <j>, nomeadamente na palavra jejum. Este tipo de erros só pode ser colmatado, recorrendo à memorização das formas ortográficas. O mesmo acontece com as **incorrekções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica**. Apesar de existirem regras de base morfológica que podem ajudar os alunos em momentos de dúvida, há exceções que carecem de memorização, isto é, que se recorra à via lexical.

Já as **incorrekções quanto à forma ortográfica específica das palavras** devem ter uma abordagem, recorrendo à via lexical por não haver quaisquer tipo de regras que possam auxiliar os alunos em casos de dúvida na transcrição das respetivas palavras.

As **incorrekções de acentuação gráfica** poderão estar relacionadas com dificuldades na transcrição da oralidade, respeitando aspetos acentuais subjacentes a regras de base fonológica, ou seja, relativas, fundamentalmente, à posição, tónica ou átona, em que se encontram. É o exemplo do emprego das terminações <am> em vez de <ão> ou vice-versa, nas conjugações verbais da terceira pessoa do plural, confundindo a sílaba átona com a tónica. Neste caso, estão também implicadas dificuldades relativas às regras de base morfológica, já que para distinguir quando usar a terminação <am> e <ão>, os alunos deverão ter em conta que pertencem a tempos verbais distintos. Para além disso, os erros de acentuação podem estar diretamente ligados a um fraco domínio desta mesma vertente da ortografia e, por essa razão, estas situações devem ser analisadas de forma isolada em relação às tipologias mencionadas.

Podem, ainda, ser encontradas **dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas** por não se aplicarem as regras que referem que se utiliza maiúsculas sempre que se trate de um nome próprio ou comum (à exceção de situações pontuais do novo acordo ortográfico) e no início de uma frase.

As **Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra** podem ocorrer porque as crianças ainda não têm uma total consciência da fronteira de palavras, em especial devido à existência de certos grupos de palavras que oferecem alguma dificuldade particular por:

- constituírem uma unidade em termos acentuais e de entoação, levando a crianças a juntar palavras, como acontece frequentemente com o exemplo *derrepente/de repente;
- existirem partes de outras palavras, favorecendo a separação dos respetivos elementos, por exemplo em *de vagar/devagar;
- apresentarem hífen

Para ajudar as crianças a superar esta dificuldade, pode-se recorrer a uma abordagem por via lexical, proporcionando a consciência das unidades em causa. Para o caso de situações onde é utilizado o hífen, para além de se poder recorrer à via lexical, também se poderá seguir uma abordagem que incida sobre a consciência morfológica das unidades implicadas.

Incorreções ao nível da translineação podem ser encontradas nas produções textuais dos alunos por não dominarem ainda as regras subjacentes para o efeito, entre elas o facto de na existência de duas consoantes seguidas, em que a segunda não é nem <r> nem <l>, esta terá de passar para a linha seguinte, como por exemplo em dis-ciplina ou des-cer.

Em suma, é importante referir que nas produções dos alunos podem ser encontradas diferentes tipos de erros; no entanto, através de uma análise cuidada, nomeadamente o levantamento, descrição e classificação de incorreções, o professor poderá constatar a predominância de uma ou outra dificuldade. Para tal, é de ter em conta características de fala específicas dos alunos e será oportuno envolvê-los na tarefa de análise, de modo a que estes se apercebam dos erros que cometem e a sua frequência, bem como terem conhecimento das vias que poderão seguir para melhorarem, isto é, participarem ativamente na reflexão sobre a escrita com o objetivo de conseguirem antecipar, confrontar dúvidas e tomar decisões (Baptista, A., *et al.*, 2011).

É ainda de frisar que, por vezes, a tarefa de classificação do erro nem sempre é linear, pois pode depender de aspetos que o aluno tenha mobilizado para a produção da

respetiva palavra e da forma como pronuncia as palavras, ou seja, das características específicas da fala dos alunos, como já se referiu. Para esclarecer a causa mais próxima do erro, será portanto, de ter em conta o ponto de partida e o processamento efetuado pelo aluno.

Por outro lado, a classificação dos erros não tem necessariamente de se basear na tipologia apresentada anteriormente. Outros autores sugerem diferentes categorizações de erros, tal como Sousa (1999), que os subdivide em três tipologias:

Classe I - palavras fonética e graficamente incorretas: estão incluídos erros de adição (espelho -> *espeilho*), erros de omissão (antes -> *ante*), erros de substituição (verbo -> *vervo*), e de troca de posição ou inversão (intervalo -> *intrevalo*);

Classe II – palavras foneticamente corretas, mas graficamente incorretas: estão incluídos erros de substituição de maiúsculas por minúsculas (escrever no meio de um texto o verbo fazer com letra maiúscula sem razão aparente), as grafias homófonas; as omissões ou adições de sons mudos e os erros de divisão/aglutinação.

Classe III – outras: estão incluídos erros que resultam da perda do sinal auditivo que afetam a palavra no seu todo, tornando-a irreconhecível, omissa ou substituição por outra.

Segundo Pinto (citado por Barbeiro, 2007), existem duas perspetivas diferentes no que concerne ao erro ortográfico: a primeira que encara o erro como uma falha e, devido a tal, deve ser visto como objeto de reprovação, tendo em vista o desempenho mais correto de acordo com a norma ortográfica estabelecida; a segunda perspetiva que olha para o erro como sendo uma importante ferramenta para a construção do conhecimento que a criança está a realizar e irá possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento desse conhecimento. É nesta segunda perspetiva que se pretende incidir o ensino-aprendizagem, pelo que, como já foi referido, o aluno deve estar ativamente envolvido na sua aprendizagem e evolução.

1.3 A competência compositiva

A competência compositiva é aquela que é mobilizada aquando da produção de um texto, designadamente na ativação de conteúdos; na seleção daqueles que irão integrá-lo; na articulação dos respetivos conteúdos a outros elementos do texto; e na expressão linguística do próprio texto, de forma coesa e coerente (Barbeiro e Pereira, 2007).

Contudo, este processo de escrita é bem mais complexo do que possa parecer, já que, para proceder à formulação das expressões linguísticas, o aluno tem uma grande variedade de componentes que pode usar e, para além disso, estão implicados no processo fatores condicionantes como os cognitivos, emocionais e sociais. Por outro lado, o processo de escrita não é uniforme, porque varia consoante a pessoa que escreve (grau de domínio da escrita) e a situação em que surge. Segundo Barbeiro e Pereira, (2007), como não prevemos todas e cada uma das palavras que constarão no texto, podemos dizer que o processo de escrita é um processo aberto em termos de decisão, quer a nível global, ou seja, ao nível da organização das grandes unidades do texto (macroestrutura), quer a nível específico, nomeadamente a combinação das expressões linguísticas (microestruturas).

Por essa mesma razão, a competência compositiva, contrariamente às competências gráfica e ortográfica, nunca será totalmente automatizada, pelo que os seus principais objetivos em termos de aprendizagem da escrita, segundo os autores (2007), são:

- Desenvolver a capacidade de gerar diferentes possibilidades para a construção do texto;
- Aprofundar a capacidade de tomar decisões que se mostrem adequadas às funções que o texto virá a desempenhar

Para atingir estes objetivos será, então, necessário que as crianças tenham oportunidade de produzir diversos textos, contactando com as diferentes possibilidades que têm para os construir. Para o efeito, o processo de escrita poderá ser dividido em três tipos de atividades distintas que ajudarão os alunos a obter o produto final. Essas atividades podem ser agrupadas nas três componentes da produção textual: a planificação, textualização e revisão.

1.3.1 Componentes da produção textual

Qualquer uma das componentes da produção textual pode surgir em diferentes momentos relativos à escrita; sugere-se a existência de um momento antes da redação do texto e outro momento depois desta. A planificação, por exemplo, apesar de se centrar num momento antes da redação, pode também ser aplicada num momento de pausa durante a respetiva redação. A revisão, que normalmente está associada a um momento posterior à redação, poderá e deverá ser motivo de atenção durante todo o processo de escrita.

Quando falamos em **planificação** há algumas atividades que lhes estão associadas, nomeadamente “activar conhecimentos sobre o tópico e sobre o género do texto, programar a forma como se vai realizar a tarefa, sobretudo se decorrer num período temporal longo, efectuar pesquisas e consultas, tomar notas para posterior utilização, seleccionar e organizar a informação, elaborar planos que projectem a organização do texto, ou de unidades como capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.17).

Já a **textualização**, como explicam os autores (2007), consiste na redação propriamente dita, em que os alunos procurarão palavras que formarão o texto, ou seja, irão expor ideias e conhecimentos (explicitação de conteúdo), organizando-os em frases e parágrafos articulados entre si (formulação e articulação linguística).

A **revisão** implica “avaliar o que se escreveu, relendo, riscando, apagando, corrigindo, reformulando” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.17). Estas atividades remetem para aspetos gráficos ou ortográficos ou, ainda, para aspetos mais profundos como proceder à reorganização e reescrita de partes do texto, dependendo da avaliação e reflexão feitas sobre o texto produzido. A reflexão torna-se, então, numa tarefa de extrema importância, porque permite ao aluno tomar consciência do trabalho que fez, podendo aplicar algumas noções em próximos trabalhos. É de frisar que, apesar desta componente estar ligada à planificação inicial, não se deve limitar a tal, pois o processo de construção de um texto está em constante transformação.

Apesar de tudo isto, antes de exigir que os alunos ponham estas componentes em prática, é necessário que aprendam a fazê-lo. Será fundamental ensinar a planificar,

nomeadamente a fazer uma planificação inicial; a desenvolver a capacidade de ativar possibilidades e de tomar decisões entre várias soluções; e a avaliar.

1.3.2 Modos de ação no ensino da escrita

Por outro lado, quando se cria um texto o professor poderá querer ver cumpridos objetivos mais específicos, além dos objetivos gerais já referidos, relacionados com a competência compositiva em si. Poderá, por exemplo, querer que os seus alunos através da produção textual desenvolvam competências e conhecimentos relativos à própria escrita e, neste sentido, a sua ação terá implicações sobre o processo de escrita, ou poderá querer que os seus alunos tenham acesso às funções realizadas pela escrita, através do contacto com textos relevantes, implicando ações sobre o contexto. Assim, no ensino da escrita podemos dizer que existem dois modos de ação por parte do professor: a **ação sobre o processo de escrita** e a **ação sobre o contexto**.

Segundo, Barbeiro e Pereira (2007), ambas são orientadas por **princípios** que ajudarão a traçar as estratégias e a preparar atividades para os alunos. Entre eles estão os seguintes:

- Ensino do processo (planificação, textualização e revisão);
- Ensino precoce da produção textual;
- Ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes;
- Ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual

As **estratégias** a adotar pelo professor permitirão criar novas atividades ou adaptar algumas existentes em materiais didáticos e manuais ou até mesmo, transformar atividades já realizadas. No caso da ação sobre o processo de escrita, o professor poderá optar por três tipos de estratégias: a facilitação processual que permite ajudar as crianças a lidar com a complexidade do processo de escrita, visto ser um processo aberto em termos de decisão; a escrita colaborativa, isto é, envolver alunos e professores na coescrita ou na cooperação em diferentes momentos ou partes de um texto; e a reflexão sobre a escrita proporcionando momentos para se falar sobre os textos produzidos e do processo da sua própria construção (Barbeiro e Pereira, 2007). Estas três estratégias têm o objetivo de apoiar tarefas relacionadas com as componentes da produção textual, pelo que cada uma delas pode ser incorporada em atividades de planificação, textualização e/ou revisão.

Já na ação sobre o contexto, as estratégias que o professor deve ter em consideração são duas: a integração de saberes, que exige a mobilização de conhecimentos prévios, a sua seleção e organização na construção do texto e, por outro lado, a realização de funções, isto é, escrever com um objetivo, designadamente com a intenção de convencer, explicar, resumir, registar, expressar e organizar o conhecimento, etc. (Barbeiro e Pereira, 2007).

Dependendo do contexto em que se pretende atuar, seja na turma ou na escola e comunidade, pode-se recorrer a diversas atividades. Referem os autores (2007) que, se pretendemos trabalhar em **contexto de turma**, podemos recorrer a modos de ação didática, tarefas, que envolvem a utilização de cadernos de escrita, de sequências didáticas ou do ciclo de escrita. A escolha entre estas tipologias de atividades dependerá da função que queremos desenvolver, nomeadamente se queremos que as crianças escrevam para criar, para produzir tipos de textos diferentes ou para aprender. Se a intenção for trabalhar para o **contexto escola ou comunidade** podemos recorrer a projetos transdisciplinares que envolvem as turmas de determinado ano de escolaridade da mesma escola, por exemplo, e apresentam o seu trabalho às turmas de outro ano de escolaridade. Ou podemos, ainda, proceder a atividades de escrita coletiva, por exemplo de uma carta a alguma entidade autárquica.

Porém, é muito importante frisar que as estratégias quer de ação sobre o processo de escrita, quer de ação sobre o contexto não têm de ser trabalhadas isoladamente. Pelo contrário, será de valorizar uma dimensão integradora onde possam surgir conjugadas entre si em diferentes vertentes ou momentos de uma atividade.

1.4 A qualidade de escrita

É tarefa do professor avaliar os seus alunos para ter uma perspetiva da sua evolução e mais ainda, para perceber se os objetivos das planificações dos próprios professores foram alcançados ou, por outras palavras, para avaliar a prática educativa do professor. Será importante recorrer à avaliação formativa, pois é aplicada de forma contínua ao longo das atividades e situações propostas em aula, centrando-se no processo educativo, isto é, nas aprendizagens, dificuldades, etc. Desta forma, o professor poderá reunir

dados que lhe permitam ver o progresso dos seus alunos e agir de acordo com o que vai analisando (Bassedas, *et al.*, 1999).

Sabemos que a aprendizagem da escrita é um processo moroso e o progresso poderá ser lento; uma das razões consiste no facto deste processo ser complexo, tal como já foi referido. Aumentar o número de produções e atividades de escrita irá aumentar as oportunidades dos alunos se confrontarem com dificuldades e de as superarem, bem como fornecerá ao professor oportunidades para ir analisando, observando o processo de aprendizagem, avaliando e reformulando as suas ações em prol do desenvolvimento das capacidades de escrita. Porém, avaliar a escrita pode ser uma tarefa um pouco subjetiva. Dizer que um texto está bem ou mal escrito deve restringir-se a critérios de avaliação que permitam ao professor manter-se focado em elementos que possam ser avaliados objetivamente.

1.4.1 Critérios da escrita de qualidade

É de extrema importância salientar que o professor não pode avaliar o que não ensina e, neste sentido, não poderá avaliar um texto de um aluno de 1º ciclo da mesma forma como avaliará o de um aluno de 2º ou 3º ciclo, por exemplo. Ou, ainda, avaliar aspetos que ainda não tenham sido abordados. Neste sentido, é fundamental que a avaliação se centre nas capacidades e competências que os documentos oficiais, emitidos pelo ministério da educação, preveem ser desenvolvidas neste grau de ensino.

Assim sendo, e de uma forma sistematizada, segundo o Programa de Português do 1º Ciclo do Ensino Básico (2009, pp.41-46), no âmbito do ensino da escrita, pretende-se que as crianças venham a:

- utilizar adequadamente maiúsculas e minúsculas;
- assinalar a mudança de parágrafo;
- aplicar regras dos sinais de pontuação (vírgula, ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, dois pontos);
- redigir textos, respeitando as convenções gráficas, ortográficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.

Quanto a este último descritor de desempenho, pode ler-se nas notas que se espera uma utilização de retomas nominais e pronominais; uma adequação dos tempos verbais; a

utilização de conectores discursivos; a estrutura compositiva e formato adequado; o respeito pelo tema e intenção definidos.

Por outro lado, é de frisar que, quando se avalia um texto, não se procura apenas erros ortográficos, já que escrever bem não significa que não se dê erros desta natureza. Este é um outro aspeto para o qual o mesmo documento orientador chama a atenção, referindo que se deve atender aos diferentes níveis de análise da língua.

Existem outros tipos de erros a que se deve atender e que, através de um processo de aprendizagem, permitirão gradualmente que os alunos possam praticar uma escrita mais cuidada e, conseqüentemente, escrever melhor. Estes erros podem servir de critérios aquando da avaliação do professor, e/ou em cooperação com os alunos, das produções textuais, mas também podem ser considerados objetivos das atividades e tarefas de escrita que se quer desenvolver. De qualquer das formas, antes de qualquer exercício de escrita, o professor deve explicitar claramente o que pretende ver nos textos dos seus alunos e os aspetos que serão tomados como mais relevantes na avaliação.

Para além dos erros ortográficos e de pontuação, que já foram abordados anteriormente podemos encontrar nos textos dos alunos outros tipos de erros, tais como, os erros de sintaxe e erros de morfossintaxe.

Os **erros ortográficos**, como já foi referido, verificam-se quando as palavras escritas não cumprem as normas estabelecidas pela comunidade linguística a que pertencem. Outros erros da escrita referem-se aos **erros de sintaxe** que são relativos à combinação de palavras em frases como os de concordância interfrásica, por exemplo. A sintaxe é, portanto, a parte da gramática que estuda as regras de combinação e disposição das palavras e das frases no discurso. Detetam-se, assim, incorreções nas concordâncias em género, número e pessoa entre o sujeito e o verbo ou entre o sujeito e o predicativo do sujeito. Exemplos: Os pássaros são bonitos -> *Os pássaros são bonito*; A rapariga é simpática -> *A rapariga é simpático*.

Segundo Dubois (1979, citado em Acosta *et. al*, 2006), a morfossintaxe é a descrição da estrutura interna das palavras e regras de combinação dos sintagmas em orações. Segundo Xavier & Mateus (1992) a morfossintaxe divide-se em morfologia que diz respeito à análise da estrutura interna das palavras e os mecanismos de formação de palavras, e em sintaxe que diz respeito a regras, condições e princípios subjacentes à

organização estrutural dos constituintes das frases. Os **erros de morfossintaxe** incluem então palavras variáveis que permitem flexão, nomeadamente a flexão nominal e adjetival (género, número e grau) e verbal (tempo-modo-aspeto e pessoa-número).

Por fim temos os **erros de pontuação**, referentes à colocação incorreta dos sinais de pontuação ou a falta deles nas frases, tirando-lhes o sentido ou modificando o sentido pretendido (Baptista, A., *et al.*, 2011). Como já foi abordado na competência gráfica, os sinais de pontuação e os sinais auxiliares desempenham funções importantes e têm como principal objetivo a clareza e a expressividade de um texto.

Taberosky e Gallart (2003) identificam as seguintes estratégias como sendo essenciais para que as crianças aprendam e melhorem cada vez mais a sua capacidade de escrita: (i) identificar o que cada criança já sabe; (ii) realizar atividades com foco no sistema de escrita; (iii) realizar atividades com foco nas práticas de linguagem; (iv) utilizar processos didáticos para alfabetizar; (v) trabalhar com sequências didáticas e, por fim, (vi) incluir atividades permanentes na rotina da criança. Seguindo estes passos, é de esperar que a criança desenvolva as suas capacidades de modo a que consiga escrever progressivamente com maior correção.

Neste sentido, cabe ao professor fazer com que as crianças superem os erros acima indicados, de modo a atingirem um grau de excelência em termos de escrita do Português. O professor deverá atender à superação dos erros de escrita através de processos constantes de sistematização e avaliação formativa. Além de escrever melhor, também é importante que as crianças escrevam mais, isto é, que escrevam mais vezes e que os seus textos sejam progressivamente maiores, mais detalhados e elaborados. Para isso, pretende-se que sejam motivadas a escrever, que sintam prazer ao fazê-lo, e vão eliminando dificuldades que possam ter, já que estas são muitas vezes um entrave à motivação e à prática de escrita.

Capítulo III:

A integração das TIC no currículo: o blogue e a escrita

1. A integração das TIC no currículo

Vivemos hoje numa sociedade onde o recurso a tecnologias é indispensável. Facilitam a realização das tarefas do nosso dia-a-dia, deixando mais tempo para atividades de lazer. As tecnologias acompanham, também a evolução do ritmo de vida das pessoas, que apostam cada vez mais numa carreira, por conseguinte, têm menos tempo para dedicar a tarefas ligadas à casa ou para tratar de assuntos que os obrigam a deslocar-se, por exemplo, a bancos, a supermercados, etc. Neste sentido, as tecnologias evoluem, respondendo às necessidades da sociedade em geral. Surgem equipamentos, tais como, robôs com programação de horários, que nos ajudam em inúmeras tarefas de casa, como cozinhar ou realizar limpezas; ou ainda a informatização de quase tudo o que envolve a nossa rotina diária, permitindo-nos fazer os pagamentos de serviços do mês ou tratar de alguns assuntos relativos ao banco, através de um telemóvel ou computador, sem perder tempo.

É neste ambiente em que crescem as crianças do século XXI e a escola não pode ficar à margem desta evolução das sociedades e das tecnologias. A sociedade exige, desta forma, a inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas. Esta já é, por si só, uma tarefa que envolve um processo complexo – que tem início na formação de professores, passando por uma atitude reflexiva e terminando na planificação e articulação adequada aos conteúdos. Mas, ainda, que seja um processo complexo, esta tarefa é portadora de um conjunto vasto de potencialidades, tal como iremos ver de seguida.

Segundo Ferrão Tavares e Barbeiro (2008, p.130), “Se as tecnologias colocaram a informação à disposição de todos os cidadãos, nem todos os cidadãos exploram as potencialidades das ferramentas e dos dispositivos tecnológicos. Por esse motivo, a Escola deverá mediar o processo de transformação da informação em conhecimento”. Este é o papel principal das escolas neste contexto, dar uso das tecnologias e aproveitar as suas potencialidades para produzir conhecimento.

Os computadores com acesso à Internet permitem que os alunos conheçam o mundo, mas também, é através deste meio que o que fazem em sala de aula, como atividades e produtos, podem dar-se a conhecer. Desta forma, os computadores contribuem para alargar a «zona de desenvolvimento potencial» dos alunos, ou seja, permitem-lhes ir

bem mais longe. Segundo Vygotsky (1934), referido por Ferrão Tavares e Barbeiro (2008), como a aprendizagem tem lugar num contexto social, as crianças necessitam da mediação de agentes, ferramentas e sinais (a linguagem, os símbolos, etc.) para que as suas ações sejam transformadas. Esse contexto social apresenta hoje, ferramentas tecnológicas, designadamente o computador, que permitem o contacto com diferentes linguagens, oferecendo às crianças a possibilidade de atingir níveis de desenvolvimento mais elevados. Porém, também afirma que o papel do outro, isto é, de um elemento mais experiente, seria essencial para que as crianças conseguissem tal desenvolvimento. Daí a importância da mediação da família e da escola neste processo. Podemos, ainda, constatar, como refere a autora Mantovani (2006, p. 333), que a vantagem global da Internet é o facto de esta ser considerada “como uma tecnologia que rompe a barreira espaço/tempo, conecta culturas e línguas, viabilizando a comunicação numa escala global”.

As tecnologias educativas são, portanto, ferramentas digitais que podem ser integradas na sala de aula e têm como vantagens a diversificação de recursos; permitem a colaboração entre pares; conferem centralidade ao aluno e proporcionam-lhe um enriquecimento disciplinar, transdisciplinar e cívico. Contudo, para beneficiar destas vantagens, é necessário planificar os recursos a utilizar e articulá-los, de forma transparente, com os conteúdos, pois as tecnologias por si só não trazem qualquer vantagem ao ensino, ao desempenho dos alunos e ao seu sucesso escolar. É necessário, antes, uma atitude crítica em relação à euforia tecnológica e refletir sobre a forma como esta ferramenta pode ser utilizada e vê-la como um recurso de trabalho para a aquisição de competências (Faria, 2008). E como qualquer outro recurso pedagógico, é necessário articulá-lo, adequadamente, aos objetivos previstos, tal como se já se referiu.

Refere Faria (2008), que este processo de reflexão acerca da aprendizagem através de ferramentas tecnológicas deve ter início, logo desde a formação dos professores, deve, também, ponderar a alteração dos paradigmas, métodos e estratégias a que os professores estavam habituados a recorrer, bem como repensar a planificação didática e a distribuição dos vários momentos da aula, tendo em conta a utilização das TIC.

Neste sentido, o papel do professor recai no apoio de construções de significados. A implementação das TIC na sala de aula exige dinamizar/orientar novas dinâmicas na sala de aula, o que, por sinal, traz consigo um elevado nível de investimento pessoal e

profissional. Inicialmente, será necessário fazer um apoio individualizado a cada aluno, em cada tarefa devido a constrangimentos ao nível técnico, mas, com o decorrer do tempo, é decisivo o apoio entre pares (*idem*, 2008).

É, portanto muito importante pensar que, apesar das vantagens que o computador possa trazer à educação, é necessário refletir sobre a sua integração, pois esta ferramenta constitui um recurso pedagógico como qualquer outro e, por isso, precisa de estar incluída na planificação do trabalho do professor para que os seus benefícios revertam, realmente, a favor da aprendizagem do aluno.

1.1. Da Web 0.1 à Web 0.2

Apesar das inúmeras vantagens que as TIC proporcionam hoje, é importante perceber que nem sempre o seu modo de funcionar foi como o conhecemos hoje. A evolução da *Web* veio romper com constrangimentos que existiam e, sem ela, as vantagens, como a cooperação entre pares, a centralização do aluno e o enriquecimento disciplinar, transdisciplinar e cívico, enunciadas atrás, não seriam possíveis.

Com o surgimento de ferramentas, tecnologias e sistemas que possibilitaram novas modalidades de produção hipertextual (como os blogues) a estrutura da *web* foi passando por inúmeras alterações. Estas alterações concentraram-se na necessidade de abertura, flexibilidade e facilidade na criação, edição e publicação de páginas, destacando os cibernautas como construtores da *Web*. Inicia-se a passagem da *Web* 1.0 para a *Web* 2.0 (Mantovani, 2006).

Referem Coutinho e Junior (2007), que a estrutura da *web* anterior à que conhecemos hoje, ou seja a *Web* 1.0, apresentava *online*, uma enorme quantidade de informação à disposição dos utilizadores, mas, apesar disso, o utilizador era um mero espetador da página que visitava (não alterava ou reeditava), e portanto, limitava-se a consultar a informação que estava disponibilizada. Nesta altura, proliferaram serviços, muitos eram pagos e controlados com licenças, e os sistemas eram restritos aos que tinham poder de compra para fazer transações *online* e adquirir software para criar e fazer manutenção de sites. A evolução tecnológica e a intenção de tornar a *Web* 1.0 mais democrática, permitiram o aumento do acesso dos utilizadores e a possibilidade de se publicarem

informações de forma fácil, rápida e independente de *software* específico, linguagem de programação e custos adicionais.

Foram estas grandes alterações que vieram caracterizar a *Web 2.0*, onde as pessoas podem produzir documentos e publicá-los automaticamente sem conhecimentos de programação, utilizando ferramentas como *Hi5*, *Wikipédia*, *Podcast*, blogues ou *Del.icio.us*, espaços que dão a possibilidade de manipularem a informação disponibilizada na web (*idem*, 2007). Agora, para além, da maior facilidade com que se acede à informação, há também, a possibilidade de interação e de aprendizagem de forma mais significativa e colaborativa pelo utilizador, alterando o seu papel passivo de recetor de informação, passando a autor da mesma (Faria, 2009).

Estas possibilidades, conferem à *Web 2.0* um carácter de *software* social, constituída por uma rede de pessoas em contínua interação (*idem*, 2009). Segundo Alexander, B. (2006), citado em Coutinho e Junior (2007, p. 200), este carácter de *web* social emerge como um dos mais importantes da *Web 2.0*. Outras das suas principais características são:

- Gratuitidade na maioria dos sistemas disponibilizados;
- Maior facilidade de armazenamento de dados *online*;
- Possibilidade de acesso simultâneo de vários utilizadores à mesma página e de edição de informações;
- Sistemas deixam de ter versões e passam a ser actualizados e corrigidos a todo o instante, trazendo grandes vantagens para os utilizadores

E as ferramentas que a *Web 2.0* dispõe, podem ser classificadas em duas categorias:

- As ferramentas que incluem as aplicações que só podem existir na Internet e cuja eficácia aumenta com o número de utilizadores. Por exemplo: *Google Docs & Spreadsheets*, *YouTube*, *eBay*, *Hi5*, etc;
- As ferramentas que podem funcionar *offline*, mas com vantagens, também, *online*. Por exemplo: *Picasa Fotos*, *Google Maps*, *Mapquest*, *itunes*, etc.

As ferramentas que usam o paradigma de *Web 2.0* mais populares são:

- *Softwares* que criam uma rede social – Blogues, *Orkut*, *Messenger*, etc.
- Ferramentas de escrita colaborativa – Blogues, *Wikis*, *Podcast*, *Google Docs & Spreadsheets*, etc.
- Ferramentas de comunicação *online* – *Messenger*, *Skype*, *Voipe*, *Googletalk*, etc.
- Ferramentas de acesso a vídeos – *YouTube*, *GoogleVideos*, *YahooVideos*, etc.
- Ferramentas de “*social Bookmarking*” – *Del.icio.us*, etc.

Neste paradigma, o utilizador pode manter tudo *online* de forma pública ou privada, utilizando ferramentas disponibilizadas para o efeito, deixando de depender de meios físicos de armazenamento de dados. Existe uma facilidade na publicação e rapidez no armazenamento de textos e ficheiros, caracterizando a *Web 2.0* um ambiente social e acessível a todos, onde cada um seleciona e controla a informação de acordo com as suas necessidades e interesses.

Com este novo conceito, hoje a escola já não é o único espaço educativo. Agora também as empresas, a residência e o espaço social se tornaram educativos (*idem*, 2007). Isto veio romper com a ideia de tempo próprio da aprendizagem, já que através destas ferramentas foram criados novos espaços de construção do conhecimento. Para além disso, estão acessíveis em qualquer local, basta apenas que exista um computador à disposição dos utilizadores e com acesso à Internet.

1.2. As competências transversais

Como se referiu anteriormente, a utilização das TIC promove um conjunto vasto de vantagens aos alunos, entre as quais o facto de possibilitarem um enriquecimento disciplinar, transdisciplinar e cívico; permitirem a colaboração entre pares, bem como conferirem uma maior centralidade ao aluno, contrariando a tendência de um ensino tradicional em que o professor detém o papel decisivo para a construção de saberes.

Acerca desta última vantagem, Faria (2008) explica que a escola é cada vez mais exigente e geradora de aprendizagens num processo evolutivo. Por esta razão, a utilização das TIC, na era da *web 2.0*, inspira o processo de ensino-aprendizagem a

valorizar os princípios da teoria construtivista (Vygotsky), centralizando a atividade de sala de aula no aluno e menos no professor.

Para o autor (2008, p.14), os seguintes três eixos são potenciadores de uma aprendizagem centrada no aluno:

- **Flexibilidade na aprendizagem:** pode-se favorecer uma aproximação mais eficiente a cada aluno, sobretudo pela possibilidade de cada um seguir o seu próprio ritmo (Gomes, 2005 *in* Faria, 2008);
- **Motivação:** como os alunos estão cada vez mais predispostos à utilização das TIC, a sua integração propicia o desenvolvimento de capacidades que facilmente podem ser adquiridas (Rodrigues, 2006 *in* Faria, 2008);
- **Solidariedade:** as TIC fomentam a partilha e desenvolvem a intercomunicação dentro e fora da escola, através de várias ferramentas.

Esta estratégia de aprendizagem centrada no aluno tem vindo a gerar cada vez mais motivação e eficiência. Este conceito vem ao encontro do importante fundamento de que “... os alunos deverão estar na escola para aprender a aprender e visam desta forma o desenvolvimento de processos que contribuam para que os alunos sejam progressivamente mais activos e mais autónomos na sua aprendizagem” (ME/DEB, 1999, p.5 *in* Faria, 2008, p.13).

Definitivamente, um dos objetivos a ter em conta pelos professores e educadores é a promoção da autonomia dos seus alunos, bem como da sua capacidade de atuação, de decisão e de crítica. Desta forma, estarão a contribuir para o desenvolvimento de futuros adultos, cidadãos mais conscientes e participativos na sociedade. Estas são competências transversais que estão estreitamente ligadas às competências essenciais da língua materna e à utilização das TIC (Decreto-lei nº6/2001, artigo 6º *in* Faria, 2008). Exemplo disso é o facto do uso das TIC em sala de aula promover condições para a interação entre alunos e destes com outros utilizadores. É neste ambiente que as crianças estarão predispostas a confrontar ideias e opiniões, terão oportunidade de explicar os seus pontos de vista e ideias, respeitar perspetivas, ritmos de trabalho dos colegas, etc., por meio de um código comunicativo, a escrita. Saber expressar-se ou argumentar, por exemplo, através da escrita serão, então competências que estarão permanentemente a ser desenvolvidas, utilizando as TIC.

Como refere Paulo Faria (2008), as TIC são meios democratizadores por excelência, que permitem incutir valores sociais, por exemplo no acesso ao saber, respeitar o ritmo de cada aluno e o desenvolvimento de competências individuais. Permitem também, novas formas de comunicação, de linguagem, de situações comunicacionais novas, mais próximas dos alunos; contribuem para a diferenciação pedagógica, no sentido de responder à diversidade e heterogeneidade dos alunos; desenvolvem e preparam os alunos enquanto futuros cidadãos, aptos para a sociedade da informação e conhecimento.

Por esta razão, é importante que o professor, e também educador, utilize “adequadamente os recursos das tecnologias, explorando o seu potencial pedagógico, tendo em vista a configuração de novos ambientes de ensino e aprendizagem, e a optimização de um novo paradigma centrado na interdisciplinaridade, interatividade e cooperação” (Mantovani, 2006, pp. 327-328).

De facto, cabe ao educador a tarefa de “instigar, motivar, desafiar e orientar o processo de incorporação tecnológica e, a partir daí, gerar novas redes de conhecimentos” (*idem*, p.328). O grande objetivo é a aquisição de novos conhecimentos transversais ao Ensino Básico, bem como o desenvolvimento de competências transversais; no entanto, visto que a Internet é um ambiente descentralizado de autoridade, – local onde cada um é livre de aceder, utilizar e reeditar a informação – o conhecimento é construído de forma colaborativa (Coutinho e Junior, 2007).

Para que estas competências sejam conseguidas, os professores devem criar um ambiente que as propiciem. Neste sentido, mais uma vez se apela à importância da formação dos professores, já que necessitam de dominar uma série de novas competências, nomeadamente, e como já anteriormente mencionadas, deverão saber planificar os recursos tecnológicos, tal como qualquer outro recurso pedagógico, e articulá-los, de forma clara, com os conteúdos e objetivos. Deverão também, rever metodologias, paradigmas e os tempos de aula, ter uma postura crítica face à euforia da era digital, bem como compreender os seus papéis enquanto mediadores e auxiliares da construção do conhecimento. Por outras palavras, os professores deverão estar preparados para enfrentar os desafios da nova geração da Internet – a *Web 2.0*.

1.3. O desenvolvimento de literacias

O recurso às TIC surge quase como uma imposição da sociedade digital. Pretende-se que os alunos desenvolvam literacias essenciais, bem como entendam os diversos registos e as modalidades da utilização da língua (Faria, 2008).

A utilização das tecnologias relaciona-se com a promoção das literacias que a escrita cultiva atualmente, nomeadamente das literacias informacional, digital, informática e multimodal – a leitura e a escrita já não se confinam só aos livros. Faria (2008, p.12) afirma que “a leitura faz-se cada vez mais em suportes digitais e a escrita está a sofrer alterações, não só ao nível dos suportes, como também pela modelização linguística no plano morfossintático”.

É essencial reequacionar quais as competências basilares de que a escrita deve dotar os seus alunos na sua formação integral para o século XXI. Para responder a este desafio, exige-se o desenvolvimento de uma literacia informacional a partir da disciplina da língua portuguesa (*idem*, 2008). O conceito de **literacia**, de uma forma mais ampla, pode ser definido “como o tratamento cognitivo do quotidiano, isto é: o tratamento – em simultâneo e em diferido – de vários suportes, e, importa sublinhá-lo, de várias linguagens [...], já que a literacia é o tratamento cognitivo não apenas dos signos linguísticos, mas da imagem (imagem concreta, imagem abstracta, imagem simbólica)” (Ferrão Tavares, 2007b *in* Ferrão Tavares e Barbeiro, 2008, p.133). Esta competência inclui, entre muitas outras, as literacias numérica, mediática, científica, emocional.

A **literacia informacional** torna-se num conceito essencial numa sociedade rodeada de informação, onde surge a necessidade de saber escolher a que demonstra ter maior qualidade; porém, para atingir este fim é indispensável saber avaliar os recursos disponíveis, que, por sinal, apresentam informação de muitas formas. Trata-se, portanto, de um uso crítico da informação, especialmente daquela que circula em suporte digital. Quando falamos especificamente da avaliação da informação que encontramos na Internet, estamos a referir-nos a um conceito particular da literacia informacional, isto é, referimo-nos à literacia digital. Segundo Larose *et al.* (*in* Desbiens *et al.*, 2004, *in* Tavares e Barbeiro, 2008, p.133) a **literacia digital** “implica o domínio de um conjunto de competências com vista a favorecer nos utilizadores as potencialidades comunicativas das TIC, por exemplo, ser capaz de usar as TIC para a seleção de uma

informação determinada, para a construção de um determinado saber e para o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo”. Podemos dizer, então, que enquanto a literacia informacional pretende dotar os indivíduos de uma capacidade de avaliar, selecionar e tratar um conjunto alargado de fontes e respetiva informação disponibilizada, incluindo a Internet; a literacia digital cinge-se exclusivamente, à Internet como recurso de informação para atingir o mesmo fim, isto é, pesquisar e avaliar diferentes fontes, selecionar e tratar informação para produzir e aplicar um novo conhecimento.

É por este motivo que Alves (2009)³ refere que na educação, estes conceitos aplicam-se pela necessidade de atuar de forma eficiente na pesquisa, avaliação e organização da informação. As crianças precisam de compreender que nem toda a informação que encontram na Internet é considerada de qualidade, ou até mesmo verdadeira. Há que possibilitar-lhes o desenvolvimento de capacidades para distinguir a informação fidedigna da duvidosa, selecionar e organizar informação, para a produção e utilização de conhecimentos novos.

Ainda acerca da literacia digital, afirma-se que pode integrar-se “no âmbito mais lato de literacia ou de literacias multimodais. Podemos falar de **literacias multimodais** como capacidades de «leitura» de diferentes textos, em diferentes suportes, com vista à construção de conhecimento; dito de outro modo, como a «leitura» multimodal de textos multimodais” (Ferrão Tavares e Barbeiro, 2008, p.133).

Resta definir o conceito de **literacia informática**, já que permite o desenvolvimento das literacias que envolvam a utilização do computador. Segundo Tavares e Barbeiro (2008, p.133), “pode definir-se como a capacidade de utilizar um computador enquanto conjunto de habilidades técnicas e instrumentais”. Trata-se de saber manusear um computador, enquanto equipamento, tal como manuseamos outro recurso qualquer com o fim de obter determinada informação, como por exemplo, um livro ou uma enciclopédia.

Dado a importância que estas competências têm para combater a iliteracia, é fundamental que sejam desenvolvidas tanto nos professores, quanto nos alunos e colocá-las ao serviço da aprendizagem. O reconhecimento desta mesma ideia tem vindo

³ Professor assistente na Faculdade de Ciência de Lisboa. Informação consultada no blogue: *Clio sabe surfar!* disponível em: <http://clio-sabe-surfar.blogspot.pt/2009/10/literacia-informacional.html>

a fazer-se notar nas escolas, que, como local de democratização para a Internet, têm vindo a ser equipadas com diferentes tipos de computadores, com acesso à Internet, projetores e quadros interativos, também como forma de adaptação às mudanças culturais e sociais.

Também neste sentido, devemos refletir sobre a tarefa do professor, que é “hoje muito mais complexa do que no tempo em que devia alfabetizar todos os alunos, apesar da aparente facilidade com que acedemos à informação. O tratamento da informação multimodal, apresentada de forma simultânea e não só sequencial (como no livro ou na sala de aula) exige o tratamento da complexidade e implica flexibilidade do leitor. Assim, para se utilizar bem o computador e sobretudo a Internet impõe-se que o leitor seja um bom leitor” (*idem*, p.134). Torna-se, então, importante colocar as crianças em contacto com as TIC, especialmente com um computador com acesso à Internet, de modo a que estas competências sejam desenvolvidas o quanto antes, por forma a torná-las cada vez mais autónomas e críticas.

2. O blogue: um novo espaço pedagógico

O termo *blog* é a abreviatura da palavra *weblog* – *web* (tecido, teia, ambiente que constitui a Internet) e *log* (diário de bordo, registo) (Boeira, 2009). Em Portugal, o termo ganhou contornos específicos da própria língua, por essa razão, encontramos a escrita como «blogue».

Segundo Gomes, M. J. (2005), citado por Coutinho e Junior (2007, p.200), o blogue ou *weblog* é “uma página na *Web* que pressupõe ser actualizada com grande frequência através de colocação de mensagens – que se designam “posts” – construídas por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões (muitas vezes incluindo *links* para *sites* de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor) e apresentadas de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar” (p. 311).

Podem ser denominados como diários virtuais, onde as pessoas escrevem sobre diversos assuntos do seu interesse ou como blogues pessoais, que expressam ideias e sentimentos, mas podem ir muito além disto devido à quantidade de blogues que são criados. Os *posts* são geralmente acompanhados de data e horário de *postagem* e a

possibilidade de discussão e troca de ideias concretiza-se através de comentários, que podem ser lidos e escritos por qualquer pessoa.

Uma componente de grande importância é o facto de o blogue integrar vários formatos de comunicação num só espaço: texto escrito; registos áudio, vídeo, fotográficos e imensas aplicações. A utilização destas ferramentas permite que a informação seja transmitida de forma mais eficaz. Exemplos destas ferramentas são a integração do *Youtube*, do *Slideshow*, do *Podcast*, de *links* de acesso a outros blogues, *sites* diversos (incluindo os infantis), dicionários, correio eletrónico, *etc.* Verificamos, portanto, que o blogue possibilita a integração de serviços de comunicação, relativos às aplicações da *web 2.0*, que viabilizam uma situação educativa mais rica.

O seu funcionamento é bastante simples. Para iniciar um blogue, é necessário escolher um *site* que ofereça o serviço de publicação na web, como por exemplo: *Bling*; *Blogando.net*, *Blogger*, *Blog Sapo*, *Blog TrixNet*, *NireBlog*, *UOL Blog*, *Windows Live Spaces*, *etc.* (Boeira, 2009). A maioria destes serviços é gratuita e ao registar-se num deles, cria-se um endereço para o blogue e um *layout*, isto é, um formato da página. Os próprios serviços colocam à disposição do utilizador alguns modelos (*templates*) pré-configurados, que podem ser alterados posteriormente.

O serviço *Blogger*, por exemplo, foi criado em 1999 e permite criar blogues em diversas línguas. Em 2002, este serviço foi vendido à empresa *Google*, por esta razão, para criar um blogue neste serviço é necessário ter uma conta no *Google* (Boeira, 2009). O *Blogger* oferece uma série de *templates*, basta escolher um que nos agrada e que esteja relacionado com o tema sobre o qual se pretende escrever no blogue. É possível alterá-los futuramente ou até criar um inteiramente novo, caso o administrador domine a linguagem HTML.

Posteriormente à criação do blogue, pode-se começar a utilizar as suas funcionalidades, nomeadamente criar e editar o *post*, utilizando as ferramentas de edição de texto. Depois de publicadas, as *postagens* podem ser reeditadas, caso o editor precise de alterar, corrigir, acrescentar ou retirar alguma informação e é possível também, excluir *postagens* publicadas.

Assim, segundo Boeira (2009, p. 3), “professores e alunos de todos os níveis de ensino descobrem na criação de blogues uma outra forma de aprender, de ensinar, de informar,

de conhecer, de compartilhar, de publicar, de comunicar”. Neste sentido, o blogue pode ser considerado um ambiente que possibilita a realização de debates de ideias, independentemente da localização geográfica de quem participa nele, estimulando a comunicação, a democratização de ideias, de informações e conhecimentos, bem como a liberdade de expressão.

2.1 O surgimento dos blogues

Segundo Oliveira (2009), os blogues estabeleceram-se a partir de 1999 e inicialmente desempenhavam a função de filtro de notícias. Foram evoluindo em formas e funções e hoje são empregados como suporte para publicações na web. Dave Winer é hoje considerado o pai dos blogs, ao criar o seu primeiro *weblog* em 1996 como parte do *website* “24 hours of Democracy”. Título que é disputado com Tim Berners Lee, que criou o primeiro *weblog* em 1991.

O termo *blog* foi cunhado em dezembro de 1997 e em julho de 1999, a empresa Pitas (www.pitas.com) criou o primeiro software grátis. Em agosto do mesmo ano, o americano Evan Williams, da empresa Pyra Labs, criou uma ferramenta semelhante, o *Blogger* (www.blogger.com), que se transformaria no ícone de um conceito que revolucionaria a criação e *postagem* de páginas pessoais na Internet (*idem*, 2009).

“O surgimento dos blogs coincide, exatamente, com o momento em que a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no tecido social passa a exigir transformações no modo de fazer e agir das instituições sociais” (Oliveira, 2009, p.103). Como refere a autora, a revolução sociotécnica que tomou de assalto as instituições sociais, no fim do século XX, fez com que ditasse o fim da escola clássica, uma vez que as práticas tradicionais escolares não encontrariam sustentação na «Cibercultura», na preparação dos futuros cidadãos conectados com esta nova ordem. A escola está hoje a formar alunos com hábitos e estilos de vida diferentes e que, no seu dia-a-dia, são confrontados com uma grande quantidade de informação sob a qual primam os conceitos de partilha e de comunicação. Acontecimentos da rotina diária, opiniões e saberes estão constantemente à espera de serem lidos/ouvidos e comentados por outros, o que origina uma dinâmica de vaivém. Todos têm algo para dar a conhecer, para contar, acrescentar, argumentar, protestar, concordar ou discordar. É essencialmente

esta dinâmica de que a escola clássica necessitava e sem a qual ficaria colocada num mundo à parte.

Nesta era, caracterizada pela «cibercultura», podemos dizer que o crescente uso dos blogues na educação reflete que as tecnologias de informação e comunicação estão a ser cada vez mais usadas com a intenção de potenciar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. As TIC surgiram, progressivamente no ensino, começando pela “incorporação da TV e do rádio (1970), áudio e vídeo (1980) e, mais recentemente, em meados da década de 1990 [...], com o surgimento e disseminação da Internet privada e o consequente aparecimento do sistema multimídia (web) [...]” (*idem*, p.104).

Os recursos tecnológicos assíncronos disponibilizados nas escolas tornaram-se descontextualizados nesta sociedade caracterizada pela cibercultura, constantemente em interação, pois não permitiam a produção e circulação da informação e conhecimento. Até então, o modelo de ensino-aprendizagem focava-se no professor enquanto figura principal e este processo transpunha-se às tecnologias, como a TV e a rádio, onde vigorava o sentido «um – todos». Agora esta dinâmica já não se aplica às tecnologias que primam uma sociedade global, o sentido colaborativo, no qual o aluno se torna o centro de produção e construção de conhecimento.

Por esta razão, os papéis entre aluno e professor também precisam de ser ajustados. Os professores devem apostar no ensino do «aprender a aprender» e os alunos precisam de deixar o seu papel passivo, enquanto recetores e repetidores dos seus professores, para passarem a desempenhar um papel ativo, isto é, tornarem-se criativos, críticos, pesquisadores e participantes com o objetivo de produzir conhecimentos.

A aprendizagem colaborativa adquire aqui uma grande importância, pois, através dos ambientes virtuais, potenciam também, o processo de ensino-aprendizagem, já que permite superar limites individuais. O grupo vem, assim, converter a transmissão e reprodução em produção coletiva do conhecimento.

2.2 A utilização pedagógica do blogue no 1º Ciclo

Depois de perceber o que são os blogues, como funcionam e surgiram, é importante perceber que não basta incluí-los na educação. É, acima de tudo, necessário refletir sobre as suas possibilidades pedagógicas. Cabe ao professor, portanto, apropriar-se das

novas tecnologias de informação e comunicação, refletindo sobre as suas possibilidades, propondo atividades e estratégias diferenciadas ao utilizá-las.

É, antes de mais, importante perceber que “há blogs criados e dinamizados por professores ou alunos individuais, há blogs de autoria colectiva, de professores e alunos, há blogs focalizados em temáticas de disciplinas específicas e outros que procuram alcançar uma dimensão transdisciplinar. Há blogs que se constituem como portefólios digitais do trabalho escolar realizado, e blogs que funcionam como espaço de representação e presença na *Web* de escolas, departamentos ou associações de estudantes. [...] A blogosfera educacional é cada vez mais transversal aos diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao ensino superior” (Gomes, 2005, p.311 *in* Gomes e Lopes, 2007, p.118).

Esta diversidade de blogues é acompanhada de múltiplos termos que lhes estão associados e que surgem devido às suas diferentes temáticas, tais como warblogs – relacionados com conflitos bélicos do mundo; ou os edublogues – relacionados com temáticas educacionais. Ou novas terminologias como o *audioblogue*, *videoblogue* ou *vblogue*, *fotoblogue* ou *flog*, etc. Surgem, também termos associados às atividades com a blogosfera, como por exemplo, *bloguista* ou *bloguer* – sujeitos autores de um blogue; *blogar* – ato de participar num blogue; *postar* – ato de colocar uma mensagem num blogue. Existe, também, o conceito de *Moblogs* que são blogues que podem ser atualizados a partir de terminais móveis, associados a condições de acesso *wireless*. É portanto, a fusão dos termos: *mobile* e *blog*. (Gomes e Lopes, 2007).

Como já se referiu a integração e apropriação das tecnologias digitais na educação é uma consequência natural de uma sociedade na qual a tecnologia está cada vez mais presente; por essa razão, cabe aos profissionais de educação adaptarem-se aos novos tempos e às novas formas de comunicação e interação.

O blogue, enquanto instrumento de comunicação, interação, meio de partilha e de colaboração, entre muitas outras razões já referidas, torna-se numa potencial ferramenta a ser explorada na área da educação. Mas os alunos não devem ser apenas responsáveis pelo acesso e gestão desta ferramenta, devem, também, contribuir para o seu próprio processo de aprendizagem, pois aprender é um processo ativo, do qual, tanto o professor, quanto o aluno devem participar.

A sua utilização educativa possui imensas potencialidades advogadas por diversos investigadores, entre as quais o facto de serem potentes meios para a comunicação em ambientes b-learning, bem como encorajarem o desenvolvimento do pensamento crítico ou ainda, por se inspirarem na teoria de Vygotsky ao oferecer aos alunos a oportunidade de confrontar ideias/reflexões, participando na construção social do conhecimento e acentuarem a formação da própria identidade do aluno, por permitirem uma construção autónoma do conhecimento (Coutinho e Junior, 2007 e Faria, 2009).

Referimo-nos, portanto, à aprendizagem ativa do aluno, que, de forma autónoma, em cooperação ou colaboração, procura adquirir conhecimentos. Este processo pode ser posto em prática através de configurações que um aluno faz num blogue, por exemplo, quando este altera o nome, o endereço, a descrição, a forma de publicação, a periodicidade dos arquivos, a aparência visual da página (o seu formato, cores, imagens, *etc*), e decide juntar outros meios (media) e ferramentas, está a fazer escolhas que, para além de permitirem organizar o seu espaço, promovem a formação da sua própria identidade. Podemos dizer que, nestas condições, o aluno passa a ser um sujeito ativo que se autoproduz e se reproduz na sua ação e interação. Passa a ser o protagonista da própria aprendizagem, pois na medida em que modifica o ambiente, ele mesmo se modifica, isto é, auto constrói-se. (Mantovani, 2006).

O blogue, enquanto nova estratégia e recurso pedagógico ao serviço da educação, deve também estar devidamente contextualizado e integrado no currículo para que o seu sucesso seja comprovado. Assim, conduzirá a uma aprendizagem mais significativa nas dimensões cognitivas e socioafetiva.

Faria (2009, pp. 52-53) enumera, ainda, outras quatro razões para a rápida adesão ao blogue pelos agentes educativos:

- Fácil de usar, flexível, gratuito e que não exige formação específica;
- Promove interatividade, pois há a possibilidade de comentar de forma instantânea e em qualquer parte do planeta;
- Suscita a democratização da utilização da escrita, potenciando uma socialização mais abrangente e uma comunicação sem barreiras;
- Potencia o desenvolvimento de princípios de cidadania, especialmente o sentido cívico; o trabalho colaborativo e a responsabilização; desenvolve a autonomia, aptidões, autoestima, originalidade e criatividade.

Quando falamos das potencialidades do blogue surgem, muito frequentemente, conceitos como **interação, cooperação e colaboração**. Estes têm suporte nas teorias construtivistas e integracionistas, cujo consenso recai sobre a importância da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Mantovani (2006, p.332), refere que “desde os estudos piagetianos sobre o interacionismo, caracterizado pelas trocas entre sujeito e meio que ocorrem do ponto de vista intraindividual e interindividual, até os estudos sócio-interacionistas de Vygotsky e seus discípulos, as trocas interpessoais são elementos necessários para o desenvolvimento dos indivíduos.”

Segundo Echeita e Martin (1995 *in* Mantovani, 2006), a **interação** caracteriza-se como ponto central para gerar um conhecimento que é coconstruído entre duas ou mais pessoas. Quer isto dizer que existe um contacto entre essas pessoas que permite a troca de ideias, opiniões e saberes, de forma que um novo conhecimento e saberes surjam. Esse contacto pode ser direto/presencial ou indireto/virtual.

É neste processo que se pode constituir uma relação de **cooperação**. Conforme Piaget (1973), citado por Mantovani (2006, pp.332- 333), “[...] cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros” (p. 105). Por outras palavras, o contacto entre duas ou mais pessoas (interação) permite uma cooperação, ou seja, trabalhar em conjunto e em situações novas onde cada um dos intervenientes contribui com conhecimentos já adquiridos anteriormente.

Para Vygotsky (1987), citado por Mantovani (2006, p.333), “a **colaboração** entre pares ajuda a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas pelo processo cognitivo implícito na interação e na comunicação” p.17. O trabalho em colaboração com o outro, segundo esta teoria, enfatiza a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que é “algo coletivo” porque transcende os limites dos indivíduos. Deste modo, a aprendizagem aconteceria através da partilha de diferentes perspetivas, pela necessidade de tornar explícito um pensamento e pelo entendimento do pensamento do outro mediante interação oral ou escrita (Mantovani, 2006). Ou seja, neste caso, a construção de conhecimento resulta de perspetivas diferentes dos intervenientes, ao contrário da cooperação que sugere uma complementaridade e reciprocidade. É o exemplo de diferentes membros que se juntam para resolver um

problema global. Cada um irá sugerir uma forma de o solucionar, chegando a um consenso final.

Estes conceitos aplicam-se aos ambientes criados com a tecnologia dos blogues, pois, através destes, destaca-se o papel da interação, que representa o elemento básico e inicial da abertura do canal de comunicação. A interação entre pessoas e objetos de conhecimento, nestes ambientes, possibilita os processos de colaboração e cooperação da aprendizagem. Por esta razão, se diz que os blogues estão a ser utilizados como ambientes de construção cooperativa de conhecimento e em projetos educacionais. (Mantovani, 2006).

Além das razões para a forte adesão aos blogues como ferramenta pedagógica, apresentadas anteriormente, existem muitas outras, como por exemplo, o facto de serem versáteis em termos de exploração pedagógica, muito fáceis de conceber e atualizar. Faria (2009) refere que o blogue, em comparação com os *sites*, por exemplo, tem uma maior facilidade de edição *online* e possibilitam uma comunicação através de comentários, que, na sua opinião, são importantes porque dão atualidade e dinamismo aos *posts*, permitindo que os acontecimentos deixem de ser estanques. O trabalho já não fica arquivado, ganha vida porque é partilhado, sendo alvo de reflexão, questionamento e passa a ser uma experiência de sala que é prolongada através do registo digital. Desta forma, o seu acesso é imediato e permitem criar uma comunidade entre visitantes e autores. Sobre o assunto, Faria (2008) refere que, através dos comentários, o professor tem a oportunidade de “orientar, corrigir, sugerir ou estimular respostas a desafios colocados” (p.15).

Para além disso, o blogue possibilita a integração de *links* para blogues, sites infantis, dicionários, correio eletrónico, texto, imagem e hiperligações, o que lhe dá um cariz de grande interatividade, tornando-se num exemplo de utilidade no desenvolvimento de várias competências literácitas, tal como já vimos anteriormente.

É, também, considerado um suporte dinâmico e aberto, é um excelente recurso para desenvolver atividades transdisciplinares com colegas da própria escola e também de outros países.

Como vimos, “as vantagens do uso do blog são inúmeras, especialmente porque o uso da interface é vista pelos educandos como uma atividade lúdica, a despeito de seu

sentido didático” (Oliveira, 2009, p.118). Esta é sem dúvida uma mais-valia do processo de aprendizagem por meio do blogue, pois permite que as aprendizagens sejam significativas.

2.2.1 O blogue como recurso pedagógico ou estratégia educativa

Dado o conjunto vasto de vantagens que o blogue oferece, Coutinho e Junior (2007) referem que esta a ferramenta da *Web 2.0* é provavelmente a mais conhecida e utilizada em contexto educativo. Segundo Gomes e Lopes (2007), consideram-se dois tipos de utilização pedagógica dos blogues, mas que, também, podem surgir combinados entre si.

- Como recurso pedagógico – acesso a informação especializada e espaço de disponibilidade de informação;
- Como estratégia educativa – portefólio digital, espaço de intercâmbio e colaboração, espaço de debate e espaço de integração;

Da mesma opinião, Boeira (2009) explica que o que diferencia estas duas formas de utilização do blogue são as atividades e estratégias propostas no ambiente e o papel assumido pelo professor e pelos alunos. Enquanto recurso, o blogue surge como depósito de informação, onde os alunos assumem um papel recetivo e o professor um papel ativo, disponibilizando *links*, materiais de aula e conteúdos selecionados que devem ser consultados pelos alunos. Nesta perspetiva, o professor assume uma posição mais diretiva. No entanto, existem blogues que, embora sejam utilizados como recurso, permitem aos alunos um espaço onde podem fazer comentários, exposições de ideias, dúvidas ou sugestões, reflexão sobre conteúdos estudados ou *links* explorados, com a finalidade de possibilitar a troca de opiniões sobre determinado assunto. Neste caso, o blogue estará a ser utilizado, de forma combinada, enquanto recurso, mas também enquanto estratégia.

Enquanto estratégia, o professor poderá convidar os seus alunos a participarem na autoria do blogue. Desta forma, a sua construção coletiva, permitirá a valorização da interação e da linguagem para o desenvolvimento dos alunos (Boeira (2009). Mais uma vez, os princípios defendidos por Vygotsky estão implícitos nesta conceção, onde primam as ideias de colaboração para o desenvolvimento de estratégias e habilidades na resolução de problemas, por meio da interação e da comunicação.

Nesta perspetiva, o blogue torna-se uma estratégia do ensino-aprendizagem em que o papel do professor é fundamental. Os alunos não agem apenas como meros recetores de informação e cabe ao professor mediar o processo em que os alunos realizam atividades de pesquisa, seleção, análise, síntese e publicação de informação sobre os temas em estudo e/ou as atividades em curso, isto é, o processo no qual os alunos utilizam esquemas mentais já existentes para trabalhar as novas informações e, a partir desta reflexão sobre a ação, modificarem as suas estruturas e construírem o seu conhecimento (Boeira, 2009). Falamos, portanto, de todo um leque diversificado de atividades a desenvolver, antecedendo a publicação de mensagens (*postagem*), às quais estão associadas objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de competências. Desta forma, o blogue funciona como suporte e interface tecnológico para diversas atividades de aprendizagem e permite facilitar e motivar o desenvolvimento de diversas competências relacionadas com as TIC e comunicação escrita.

Gomes e Lopes (2007) referem ainda, que cada uma das categorias já mencionadas se subdivide em outras subcategorias. Explicam que existem dois tipos de exploração do blogue enquanto **recurso pedagógico**. Por um lado, existe uma utilização de blogues “alheios” à escola ou ao contexto escolar em geral, mas que o professor considera como fonte de informação relevante no contexto das disciplinas/áreas que leciona. A utilização deste tipo de blogues exige que o professor tenha uma atitude crítica e de análise prévia antes de os recomendar/colocar como endereços a consultar pelos seus alunos. Estes blogues devem, portanto, ser desenvolvidos por profissionais credíveis e conter informações atualizadas e rigorosas.

Por outro lado, existe a criação e dinamização de um blogue, pelo próprio professor ou grupo de professores, centrado na abordagem de conteúdos relacionados com a área que lecionam. Frequentemente, este tipo de blogues disponibiliza informação que acompanha a sequência de assuntos tratados em aula e/ou identifique e referencie notícias e acontecimentos recentes que apresentam relações com temáticas curriculares.

Enquanto **estratégia pedagógica**, referem os autores, que existem quatro tipos de abordagem: (i) blogues como diários ou portefólios digitais de aprendizagem; (ii) espaços de intercâmbio e colaboração; (iii) espaços de simulação e/ou debate; e (iv) espaços de integração e comunicação.

Numa primeira abordagem, podemos classificar os blogues como **diários ou portefólios digitais de aprendizagem**, uma vez que, além de servirem de estratégias de aprendizagem, podem também, ser explorados como instrumento de avaliação dos alunos. Este tipo de blogues permite a apresentação dos trabalhos mais relevantes e das iniciativas de toda uma turma ou de toda uma escola. Esta opção apresenta vantagens, em detrimento dos portefólios de suporte físico, como a de possibilitar uma maior visibilidade do trabalho realizado, de permitir um trabalho mais colaborativo e participante e evitar o desperdício do recurso que constitui o papel.

A segunda abordagem apresenta os blogues como **espaços de intercâmbio e colaboração** que possibilitam a participação de vários utilizadores como autores. Estes podem colocar *posts* e comentar mensagens colocadas por outros elementos, ou seja, para além de uma ferramenta de publicação é também uma ferramenta de comunicação, de desenvolvimento de projetos de colaboração e partilha, de debate e confronto de perspetivas. Pode servir de suporte a projetos de colaboração a nível internacional, contando com a participação de uma ou mais escolas de diferentes países. Desta forma, é visto como um suporte ao trabalho transdisciplinar, marcando uma aprendizagem além das paredes da escola

Os blogues como **espaços de simulação e/ou debate**, outra das suas funcionalidades, visam incentivar os alunos a analisar um assunto ou problemática, centrando-se nas diferentes perspetivas com que o mesmo pode ser encarado. Esta estratégia é denominada “role-playing” e consiste numa situação de simulação e representação, cujo objetivo é considerar argumentos e fundamentos que explicam as perspetivas e a posição relativamente a determinado assunto, consoante a função dos “papéis” que são atribuídos aos alunos ou grupo de alunos participantes. O blogue é utilizado como suporte ao desenvolvimento de todo o trabalho prévio, nomeadamente o processo de pesquisa de informação, leitura, análise crítica, síntese de ideias, redação de texto, *etc.* Além disso, torna-se num excelente recurso para a dinamização do trabalho, pois a facilidade de integração de texto, imagem, hiperligações, e funcionalidades como o do serviço de *podcasting*, aplicações do *Slideshow* ou vídeos publicados em serviços como o *YouTube*, permitem uma maior clareza da mensagem e constituem uma forte estratégia de persuasão.

Esta abordagem exige um trabalho prévio que desenvolve competências de pesquisa, análise, seleção de informação, mas também de escrita e de argumentação. Por outro lado, favorece a compreensão da complexidade dos problemas e da necessidade de possuir um espírito de abertura e tolerância, bem como a mobilização e desenvolvimento de competências mais diretamente relacionadas com as TIC, como por exemplo, a utilização eficaz de motores de busca, perceber se um sítio da *Web* é credível, entre outras.

Por último, os autores referem-se aos blogues como **espaços de integração e comunicação**. Enquanto espaço de integração são consideradas duas vertentes de exploração. Na primeira, o blogue poderá ser uma estratégia de apoio à integração escolar de minorias étnicas e/ou culturais, através da apresentação das suas perspetivas, experiências e realidades culturais. A construção coletiva de um blogue, nestas situações, poderá ser uma forma de promover a compreensão mútua e facilitar a integração destes alunos. Por outro lado, os blogues poderão desempenhar um papel importante enquanto estratégia de integração de alunos que se mantiveram afastados do contexto escolar durante um período de tempo prolongado, por motivos de doença, por exemplo. Neste caso, a participação e dinamização do blogue da turma poderá ser um contributo para a existência de um sentimento de pertença e de integração na turma (Gomes, 2005 *in* Gomes e Lopes, 2007)

Enquanto espaço de comunicação, o blogue é utilizado por turmas e/ou alunos de nacionalidades diferentes e que comunicam através de uma mesma língua, eventualmente uma língua estrangeira para uns e língua materna para outros.

2.3 Contributos para o desenvolvimento da escrita

Embora já se tenham vindo a estabelecer algumas relações entre o uso das TIC e o desenvolvimento da linguagem e de outras competências, podemos de seguida perceber, mais concretamente, que a utilização do computador e de ferramentas como o blogue permitem o desenvolvimento da competência de escrita.

Como já se percebeu, o computador possibilita outras formas de ler e escrever, ou seja desenvolve a literacia, pelo que o contacto precoce com esta tecnologia poderá ser uma grande vantagem. Podemos dizer então que, através do computador, temos à disposição

um manancial de textos, permitindo, através da leitura, o acesso à fruição de textos, à recolha de informação e à sua transformação em conhecimento pessoal. Daí a importância do domínio dos processos que possibilitam a reconstrução do conhecimento. É também através da escrita que os alunos demonstrarão a capacidade de expressar o conhecimento reconstruído a partir dessas leituras. Por conseguinte, podemos dizer que a escrita tem uma dupla função, a de disponibilizar informação e a de expressão (Ferrão Tavares e Barbeiro, 2008).

Entre as razões que levaram à difusão do computador está o facto de se constituir um **instrumento de escrita** (para além das utilizações como instrumento de cálculo, de desenho e de armazenamento de informação) que permite o processo de produção de textos e um conjunto de opções para o produto já criado, nomeadamente prepará-lo para publicação e difusão. Desta forma, o computador transformou-se também em **instrumento de comunicação e participação**, onde os próprios textos ganham vida, isto é, passaram a existir noutro tipo de ambientes e a promover interações entre leitores e autores. Podemos até dizer que a vida dos textos já não se consegue dissociar do computador, desde a sua criação até à sua divulgação (*idem*, 2008). Contudo, tal como os autores referem, isso não significa que retire lugar à escrita manuscrita, mas sim, que o conceito de literacia se estendeu, incluindo a literacia digital, que se traduz na capacidade de gerir os meios facultados pelos computadores para a produção de textos escritos.

O blogue enquadra-se, assim, como um instrumento de comunicação e não só. Também ele se constitui um instrumento de escrita, dado que integra um editor de texto que permite o armazenamento de informação, nomeadamente de textos em forma de rascunho, que não estejam finalizados ou, mesmo que finalizados, precisem de revisões ou formatações.

Segundo Ferrão Tavares e Barbeiro (2008), a difusão do computador surgiu quando se começou a atender à complexidade do processo de escrita, que, como já se referiu, integra uma pluralidade de componentes, designadamente as relativas à planificação, à textualização e à revisão. Mais uma vez se recorda que a relação entre estas componentes não é puramente linear, pois o processo antes da escrita, escrita e pós-escrita é mais do que pensar naquilo que se quer escrever, transcrever o que se pensou e da forma como se pensou, para o papel ou ecrã e preparar o produto escrito para

divulgação. À medida que se vai avançando no processo, pode ser necessário retomar componentes já trabalhadas, isto é, pode ser necessário proceder a alterações como recolher nova informação, abandonar elementos, alterar a organização, reescrever partes, etc. Isto, sem, no entanto, que o documento esteja já todo escrito, ou seja, na fase de revisão, pois esta componente vai atuando ao longo de todo o processo.

No seguinte esquema⁴, podemos observar como intervêm as vertentes que permitem estabelecer uma relação dos alunos com a escrita, tirando partido da utilização do computador, relativamente ao processo de escrita, ao produto e à participação numa comunidade.

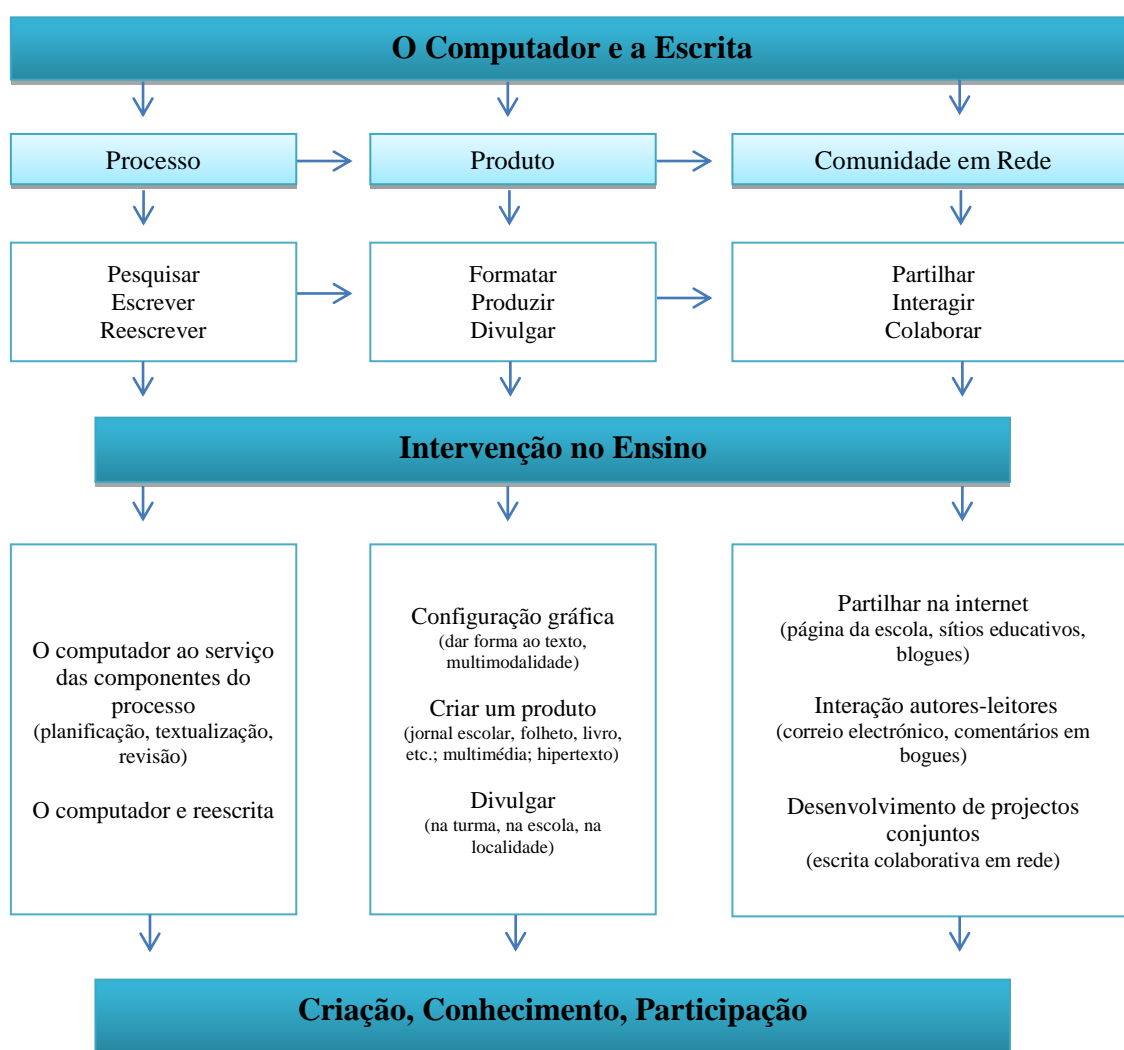


Figura 1 - Esquema representativo da relação entre o computador e a escrita

⁴ In Ferrão Tavares e Barbeiro (2008 p.146)

Enquanto instrumento de escrita, o computador veio complementar a escrita, trazendo vantagens que facilitam o **processo de produção de textos**, já que possibilita a realização de determinados procedimentos como efetuar apagamentos, inserções, deslocamentos de palavras isoladas ou de blocos de texto, que de outra forma exigia que o texto fosse “passado a limpo”. Assim, da mesma forma que o próprio processo de escrita se caracteriza como complexo, pelas razões já referidas, também o computador se adapta a esta dinâmica e complexidade (Ferrão Tavares e Barbeiro, 2008).

Além disso, o computador torna-se um elemento de versatilidade, pois permite a disponibilidade dos textos para futuras reformulações e reescrita, favorecendo a criação de versões de um texto ou até, a criação de um totalmente novo, a partir de outro já criado. Desta forma, pode ser aproveitada a organização estrutural ou a configuração gráfica de outros documentos na criação de novos (*idem*, 2008).

Mais uma vez, apesar de se estabelecer uma relação entre o computador e a escrita, principalmente no que se refere à utilização da sua ferramenta de editor de textos, é de sublinhar que esta possibilidade já não se cinge só ao computador sem ligação à Internet. Existem muitas ferramentas deste género disponibilizadas em serviços *online*. O blogue é exemplo disso mesmo, pois também ele dispõe das mesmas potencialidades: adequa-se à complexidade e dinamismo da escrita; é versátil, pois permite funcionalidades de apagamento, inserções e arrastamento de texto; e possibilita um conjunto, embora menor, de formatações gráficas.

Segundo os autores, será importante promover momentos de escrita para que os alunos venham a conseguir lidar com a complexidade de componentes da escrita, bem como criar situações de ensino-aprendizagem que permitam que os mesmos tomem decisões e reflitam acerca das diferentes possibilidades linguísticas e de configuração gráfica, que têm ao seu dispor. O exercício com base no esquema de pré-escrita (planificação inicial), escrita (redação ou textualização) e pós-escrita (revisão final), poderá facilitar esse processo de aprendizagem e o computador poderá ser um excelente meio para por o aplicar.

Referem ainda, os autores, que as atividades não têm necessariamente de ser pensadas como atividades para o computador, mas sim, de escrita e dão alguns exemplos como no caso da **planificação**, que se caracteriza por uma dimensão de pesquisa, recolha e seleção de informação e da sua organização. O computador, com a sua versatilidade de

alteração e reorganização de elementos, pode ser mobilizado, por exemplo, na construção de um índice de um trabalho que os alunos irão elaborar.

Aquando da **textualização**, cada aluno poderá escolher um dos elementos do índice produzido e escrever uma frase acerca dele, tendo em conta a informação recolhida. Trata-se de uma primeira versão de um texto construído coletivamente. Mais uma vez, a versatilidade do computador pode ser usada para aproximar o texto à formulação linguística desejada e permitirá que o texto seja projetado para que todos possam ir acompanhando a sua construção e participar na sua reformulação (*idem*, 2008). No caso de existir mais do que um computador na sala, o recurso ao blogue será uma vantagem, pois o acesso a esta ferramenta de trabalho permite que todos os seus elementos, autorizados como autores, operem e atualizem informação em simultâneo.

Já a componente de **revisão**, como não está limitada à correção ortográfica, poderá ser aproveitada para reformular o texto ao nível linguístico; para inserir ou eliminar elementos considerados relevantes ou desnecessários; e ainda, alterar a ordem dos elementos. Para desenvolver estas capacidades, os alunos necessitarão de as mobilizar através de tarefas que as desencadeiam intencionalmente, bem como da capacidade de reflexão, onde os alunos são chamados a tomar as melhores decisões perante a presença de diversas possibilidades de ação, ou seja, da prática de exercícios que os levem a fazer escolhas, nomeadamente o que deve ser reformulado, eliminado ou colocado noutra parte do texto, por exemplo.

Para o efeito, o computador ou ferramentas como o blogue, revelam-se instrumentos privilegiados para esse treino de reformulação. Uma possível atividade poderá consistir numa proposta individual de alteração do texto elaborado. Cada aluno poderá acrescentar, apagar ou substituir palavras ou mudá-las de local e depois apresentar a sua proposta à turma (*idem*, 2008).

Depois do processo de escrita, a atenção volta-se para o **produto escrito**, onde se procede à formatação do texto. Neste aspeto, o computador traz imensas possibilidades de ação como: tipos e tamanhos de letras, estilos, espaçamentos, cor, etc. Mas estas soluções relativas à forma criaram a necessidade de ser capaz de fazer escolhas que as colocam ao serviço do conteúdo. Esse desafio estende-se hoje à escola. Os alunos deverão aprender a criar relações entre a forma possibilitada pelo computador e o significado que deverá ser expresso, devendo os professores orientá-los nesta

articulação entre as propriedades formais e o conteúdo. Neste âmbito, é necessário promover situações de ensino-aprendizagem que coloquem os alunos na posição de tomarem decisões conscientes acerca das opções de configuração gráfica para formatarem os seus textos. Poderá ser apresentado um texto sem formatações e propor-se que, individualmente ou a pares, os alunos o formatem. Posteriormente, cada proposta será analisada e comparada em grupo turma (Ferrão Tavares e Barbeiro, 2008).

Referem os autores (2008, p.151) que “a atenção à forma revela o carácter multimodal da própria escrita: ela conjuga a expressão linguística com a expressão visual-gráfica. Nos produtos escritos ou documentos escritos, a multimodalidade activa ainda outras formas de comunicação e representação do significado, como a imagem, que desde cedo, em combinação com o texto, tem uma presença forte nos trabalhos dos alunos.”

Depois do produto criado, o trabalho realizado poderá ser **divulgado e partilhado** por meio do computador, enquanto instrumento de comunicação com acesso à Internet, por exemplo através de correio eletrónico, de conversação em linha ou de um blogue. Desta forma, o trabalho será valorizado e perdurará no tempo, deixando de se ficar apenas pela formatação e avaliação exclusiva do professor. Os textos que tinham um público-alvo fictício, agora poderão ser lidos e comentados por todos. Por essa razão, será importante consciencializar os alunos, através de uma discussão e reflexão, sobre quais os textos que devem ser partilhados/divulgados e, por conseguinte, sobre o grau de cuidado linguístico e de configuração visual-gráfica de que devem estar dotados os seus textos (Ferrão Tavares e Barbeiro, 2008).

Faria (2008) também fala sobre o assunto e refere que a reflexão e discussão acerca das imprecisões ortográficas, sintáticas e semânticas geram também um sentido de responsabilidade, de criatividade e de consciência reflexiva e crítica, bem como um sentido de autonomia, já que, apesar da supervisão do professor, alguns desses erros podem subsistir. Menezes (2006), citado por Oliveira (2009), afirma, ainda, que existe uma tendência natural dos alunos em cuidarem da qualidade e precisão dos seus textos quando sabem que os mesmos serão lidos por outros colegas.

Já Ferrão Tavares e Barbeiro (2008), afirmam que a divulgação/partilha dos trabalhos dos alunos gera uma grande motivação, pois esta será a finalidade dos seus textos e, para além disso, estando disponíveis *online*, poderão mostrá-los a familiares e amigos, projetando-se neles e transformando-os em instrumentos da sua afirmação. A utilização

do blogue como ferramenta colaborativa, possibilita que os textos dos alunos sejam comentados por outros e esse facto contribui para aumentar a sua autoestima, valorizando o seu esforço por produzir uma escrita de qualidade, tanto na forma, quanto no conteúdo (Oliveira, 2009). Quanto aos comentários realizados entre colegas de turma ou de escola, Ferrão Tavares e Barbeiro (2008) explicam que apesar de serem dotados de potencialidade, a sua concretização é difícil, pois os alunos devem ir além das manifestações ao nível pessoal de apreço ou desapeço. Por outro lado, devem ser capazes de explicitar conhecimentos, expressar contributos personalizados e realizar questionamentos. Mas para que isso aconteça, é necessário que percebam como, e até que ponto, devem evocar vivências e aprendizagens realizadas nos comentários.

2.4 O blogue como instrumento auxiliar da avaliação

O processo de **avaliação** reveste-se de uma grande importância, pois permite verificar se as competências gerais previstas na Educação Básica estão a ser eficazmente desenvolvidas. Por outras palavras, podemos dizer que “a finalidade básica da avaliação é que sirva para intervir, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e para planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na sala de aula” (Bassedas, *et al*, 1999, p.173). Segundo Faria (2008), é fundamental aplicar, essencialmente, a avaliação formativa, pois esta, como se desenvolve ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, permite uma reflexão acerca das aprendizagens dos alunos de uma forma dinâmica. Este tipo de avaliação tem como finalidade fornecer informações vitais ao professor acerca das estratégias educativas aplicadas. Assim, com base nessas informações, o professor poderá perceber se deverá mudar essas mesmas estratégias, de forma a adaptá-las às características dos seus alunos, atendendo sempre às suas necessidades.

Através do blogue, o professor poderá ter a perceção desse processo de construção de conhecimentos. Como tal, será vantajoso utilizá-lo como recurso de acompanhamento e de avaliação formativa dos seus alunos, nomeadamente visualizar os seus progressos nas atividades desenvolvidas. Para além disso, em termos avaliativos, o uso do blogue possibilita aos professores e “aos próprios alunos, analisar, especialmente se o ato de currículo – neste caso todo o processo relacionado com a construção e produção

colaborativa do blog enquanto interface produtora de intencionalidade” – está a cumprir o seu papel de estimular a leitura e a escrita (Oliveira, p.112).

Faria (2008) partilha da mesma opinião, referindo que a utilização do blogue possibilita ao professor avaliar respostas a desafios colocados, perceber a evolução ao longo do processo de ensino-aprendizagem e acrescenta, ainda, que os seus comentários têm dois tipos de intencionalidade. Por um lado, pretende incentivar os alunos e, por outro, a refletir sobre as suas produções textuais, levando-os a corrigir e a reescrevê-los. Além dos comentários do professor titular, também os de outros professores, inclusive de outras áreas curriculares, são relevantes, pois tornam-se membros cooperantes de todo o processo de ensino-aprendizagem. Por outras palavras, podemos dizer que, tanto os comentários realizados pelo professor, como os comentários realizados por membros da blogosfera, são, em grande parte, oportunos, na medida em que incentivam o trabalho dos alunos e se constituem como a voz crítica do mesmo.

Apesar de tudo isto, Luckesi (2000), citado por Oliveira (2009), chama a atenção para o facto do sucesso do objeto da avaliação, enquanto instrumento que pretende recolher informações e qualificar o processo de aprendizagem do aluno, depender da forma como está enquadrado e articulado aos objetivos pedagógicos. Nesta situação, segundo o autor, o blogue, enquanto instrumento de avaliação, deverá ser utilizado para desenvolver e/ou aprofundar aprendizagens e caracterizar-se como instrumento que possa:

- ser adequado ao procedimento e à competência que estamos a avaliar (informação, compreensão, análise, síntese, *etc.*);
- ser adequado aos conteúdos essenciais planeados;
- ser adequado na linguagem, na clareza e na precisão de comunicação (importa que o educando entenda exatamente o que se está a pedir);
- ser adequado ao processo de aprendizagem do educando (não dificultar a aprendizagem).

O autor explica, também, o quão importante é escolhermos e aplicarmos corretamente um instrumento de recolha de dados para o acompanhamento dos nossos alunos: “um instrumento de coleta de dados pode ser desastroso, do ponto de vista da avaliação de aprendizagem, como em qualquer avaliação, na medida em que não colete, com qualidade, os dados necessários ao processo de avaliação em curso. Um instrumento

inadequado ou defeituoso pode distorcer completamente a realidade e, por isso, oferecer base inadequada para a qualificação do objeto da avaliação e, conseqüentemente, conduzir a uma decisão também distorcida” (*in* Oliveira, 2009, p.116).

Em relação ao blogue, o que importa observar são os fins a que se aplica dentro da diretriz curricular estabelecida. O seu sucesso como suporte tecnológico no processo de avaliação formativa dependerá do conteúdo que deverá ser adequado ao educando que irá construí-lo e partilhá-lo, dos recursos hipertextuais que proporciona, bem como da interatividade e empenho dos professores e educandos (Oliveira, 2009). Como já se referiu diversas vezes, o blogue enquanto recurso e ferramenta de trabalho deve ser integrado na planificação do professor. Deste modo, ser este for pensado para avaliar o processo de ensino-aprendizagem do aluno, deverá estar completamente articulado com os objetivos e conteúdos que se quer desenvolver nos alunos.

Capítulo IV: Metodologia

1. Opções metodológicas

Segundo Afonso (2005) uma estratégia de programação da investigação tem de respeitar as opções metodológicas e o contexto empírico específico. Neste sentido, a metodologia selecionada para esta investigação inspira-se na investigação-ação, estratégia esta que se considera melhor servir os propósitos da mesma, já que se centra num processo de investigação que remete para um questionamento autorreflexivo, autocrítico e crítico, no sentido do investigador poder melhorar as suas práticas, ações e decisões e a sua compreensão sobre elas e do contexto onde se inserem (Carr e Kemmis, 1986, citado por Afonso, 2005).

Para isso, esta estratégia adota um processo em espiral com três fases que se repetem consecutivamente e sempre pela mesma ordem: “uma fase de planeamento (reconhecimento ou pesquisa de factos), uma fase de acção, e uma fase de pesquisa de factos sobre os resultados da acção” (Afonso, 2005, p.75).

A fase de planeamento ocorreu na primeira semana de estágio, onde o reconhecimento de factos relativos às produções textuais das crianças foi decisivo para as fases seguintes do processo. Paralelamente a este reconhecimento, também a pesquisa esteve implicada, já que as alunas estagiárias tiveram de produzir planificações do trabalho a realizar nas semanas seguintes, precisando de informações acerca dos conteúdos a lecionar, mas que também fossem ao encontro das temáticas de investigação de cada uma. Essas informações tiveram proveniência das aulas teóricas que decorriam uma vez por semana na ESE de Setúbal e de pesquisas autónomas realizadas.

Na fase seguinte deste processo, foram postas em prática as planificações esboçadas com o objetivo de recolher um maior número de dados sobre a temática em estudo, ou seja, a qualidade de escrita e, por essa razão, deu-se preferência ao desenvolvimento de algumas atividades de produção escrita, que mais adiante serão descritas detalhadamente.

A fase de pesquisa sobre os resultados obtidos teve início ainda durante as últimas semanas de estágio, mas essencialmente depois deste ter terminado, coincidindo com as informações recolhidas para a fundamentação teórica deste relatório. Para além disso, tentou-se ainda atribuir um carácter autorreflexivo e autocrítico ao trabalho realizado e aos resultados obtidos no estágio, coincidindo com uma nova fase de planeamento,

reconhecendo que o trabalho teria de ser continuado, em forma de espiral, tal como é defendido na investigação-ação.

Esta estratégia tem como objetivo principal recolher informações sistemáticas de uma dada situação para promover ou recomendar mudanças sociais (Bogdan, *et al.*, 1994). Este é um dos aspetos que se pensa confirmar a adequação deste método à investigação do tema em estudo e já mencionado. O tema sugere, efetivamente, uma mudança que implica que os alunos de uma determinada turma deixem de apresentar tantos erros ortográficos nas suas produções textuais e passem a escrever mais e melhor. Visa-se, portanto, uma “melhoria da qualidade da educação” (Afonso, 2005, p.76).

Assim sendo, pode-se afirmar que os professores são investigadores das suas próprias práticas (Altrichter, *et al.*, 1993, citado por Afonso, 2005) e, por esta razão, uma situação de estágio identifica-se com uma investigação deste tipo. Contudo, é de referir que o tempo destinado a um estágio não permite efetuar uma investigação da mesma dimensão e aprofundamento que seria concretizado por um professor titular de turma e, por isso, trata-se apenas de uma inspiração da investigação-ação. Numa situação de investigação-ação plena, as fases do processo descritas atrás teriam seguimento até que o investigador conseguisse atingir o seu objetivo, alcançando uma mudança visível da situação social inicial.

Como refere Emily Calhoun, (*in* Afonso, 2005), a investigação-ação desenvolvida em contexto educacional apresenta um carácter gradual, complexo e os resultados não são instantâneos, nem o processo linear; por esta razão, tendo esta investigação decorrido a partir de uma estágio de dez semanas, considera-se que o trabalho teria ainda um longo percurso a realizar para se conseguir obter conclusões mais concisas. No entanto, acredita-se que terá sido um começo de uma investigação que trouxe respostas favoráveis à questão-problema colocada inicialmente.

Considera-se que estas opções metodológicas respeitam e adequam-se ao contexto empírico, pois todas as suas cinco características⁵ foram aplicadas, nomeadamente:

- o facto da investigação ser realizada por alguém que está diretamente envolvido na situação social que é o objeto de estudo;
- o ponto de partida da pesquisa foi constituído por questões práticas do trabalho quotidiano;

⁵ *In* Afonso, 2005, p.75

- foram respeitados os valores e condições de trabalho da organização que já existiam;
- verificou-se um ecletismo metodológico relativo às técnicas de recolha e tratamento de dados, adotando aquelas que permitem respeitar os recursos disponíveis e as práticas da organização;
- esteve implicado o esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar ação e reflexão.

Desta forma, considera-se que esta estratégia de investigação corresponde “não só à estrutura conceptual e teórica em que se baseia a formulação do problema e das questões de pesquisa mas também às condições específicas em que o trabalho empírico deve ser realizado” (Afonso, 2005, p.85)

2. Contexto e Participantes

2.1 Caracterização da instituição

O projeto de investigação desenvolvido decorreu numa instituição que integra a valência de jardim-de-infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico, situada em Aires, no concelho de Palmela. Aires é uma localidade com urbanizações recentes e ainda em desenvolvimento, maioritariamente residencial e situada a três quilómetros de Palmela.

Da mesma forma, a Escola Básica do 1º Ciclo/Jardim de Infância de Aires, é um edifício recente, aparenta um estilo moderno, foi inaugurada em dezembro de 2005 e abriu portas à comunidade educativa a 2 de janeiro de 2006.

O edifício é composto por dois pisos. No rés-do-chão, na zona do pré-escolar, encontramos três salas de atividades; uma destinada ao ATL e outra sala para arrumos; na zona do 1º ciclo, existem quatro salas de aula, ligadas duas a duas por uma área comum destinada a atividades de expressão plástica; uma sala de prolongamento; três salas de arrumos e uma de ATL. Neste piso, encontramos ainda, a Unidade de Multideficiência, sete casas de banho para as crianças, três casas de banho para adultos, duas casas de banho adaptadas, dois balneários para crianças e dois para adultos, uma sala polivalente, onde estão inseridos o refeitório, a cozinha, a despensa, a sala de lixo e a sala de arrumos; dois gabinetes, um para os órgãos de gestão e outro para a associação

de pais; uma central de aquecimento; quatro acessos ao 1º andar (três escadas e uma rampa) e um átrio comum. Existe ainda, um recreio interior para cada uma das valências e um espaço exterior composto por um campo de jogos, dois logradouros cobertos e um descoberto, uma horta pedagógica e um espaço verde.

No 1º andar, existem quatro salas de 1º ciclo, ligadas duas a duas através de um espaço destinado à expressão plástica, uma sala de prolongamento, três salas de arrumos, quatro casas de banho para crianças, quatro casas de banho para adultos, uma casa de banho adaptada, um gabinete de atendimento, uma biblioteca escolar/centro de recursos educativos, uma sala de informática, uma câmara escura e uma sala de professores.

2.2 Caracterização da turma

O estudo foi implementado numa turma de 3º ano de escolaridade, composta por 22 alunos, 11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Uma das crianças tem Necessidades Educativas Especiais, tendo sido diagnosticado problemas no domínio motor ao nível da práxia global, práxia fina e comunicação verbal. O aluno beneficia de apoio pedagógico personalizado da Educação Especial, bem como de terapia da fala. O trabalho realizado com o aluno diz respeito, essencialmente, a competências relativas à consciência fonológica e da escrita, domínios em que manifesta as suas maiores dificuldades. Apesar de estruturar bem as frases quando retira o modelo do texto dado, comete erros ortográficos devido às suas dificuldades na articulação das palavras. Este aluno revela as suas maiores dificuldades na escrita criativa, pois tem dificuldades em estruturar e sequenciar as ideias.

Além desta criança, mais seis beneficiam de apoio educativo, pois apresentam algumas dificuldades, nomeadamente ao nível do raciocínio matemático e cálculo mental e/ou ao nível da produção textual e da ortografia.

À exceção de uma criança, todos participam nas Atividades de Enriquecimento Curricular, como inglês, música, educação física. Quanto ao apoio ao estudo, pode verificar-se que todos os alunos estão envolvidos. Alguns deles praticam, ainda outro tipo de modalidades, por exemplo, natação, yoga, equitação, basquetebol, ginástica, artes marciais, entre outras.

No que diz respeito ao contexto social e económico das crianças, a média das idades dos pais situa-se na faixa dos 40 aos 45 anos, havendo 23 pais com essas idades. De entre estas famílias, duas são monoparentais, havendo uma com custódia conjunta da criança e outra que está em processo de divórcio litigioso, estando a criança a viver com a mãe até à conclusão do processo.

A maioria dos pais é licenciada, muitos obtiveram o ensino secundário e quase todos têm uma atividade profissional, exceto dois, sendo um reformado e o outro desempregado. No que diz respeito a alunos subsidiados, apenas dois têm esse estatuto. O estatuto sócio-cultural das famílias desta turma é de nível médio/elevado.

Pelo que foi observado em tempo de estágio, a turma demonstrava ser muito unida e muito atenciosa, especialmente com o menino com NEE que se deslocava com a ajuda de um andarilho. Percebeu-se que esta criança estava completamente integrada enquanto membro da turma e todos gostavam de o poder ajudar de modo a minimizar as suas limitações, promovendo a sua participação em todos os momentos de sala de aula, bem como fora desta.

A turma manteve-se a mesma desde o 1º ano de escolaridade, vindo a juntar-se a esta apenas um membro já no 2º ano. A professora titular acompanhou-os logo desde o 1º ano e notou-se uma grande cumplicidade entre todos, amizade e respeito.

O modelo pedagógico implementado na sala é o do Movimento da Escola Moderna (MEM), visível pelos instrumentos reguladores como mapas e quadros afixados nas paredes e prática das reuniões semanais em assembleia, onde se discutiam problemas ocorridos, métodos para a sua resolução, projetos e interesses que gostavam de ver realizados e abordados, etc. Nesta prática, os alunos desempenhavam papéis como o de presidente, que mediava a reunião, dando a vez a quem quisesse falar e relembrando os pontos que ainda faltariam discutir; e o de secretário, que anotava as ideias principais que estavam a ser discutidas, sugestões e acordos estabelecidos. Estas reuniões aconteciam à sexta-feira e permitiam também a realização do diário de turma, registando o que mais gostaram de fazer durante a semana, o que não gostaram, propostas para a semana seguinte, dúvidas que tenham permanecido e os aniversários. Neste último campo, os alunos podiam deixar dedicatórias aos colegas, nos respetivos dias de anos.

Na sua maioria, o grupo de crianças obtinha boas apreciações nos testes de avaliação sumativa e tinha consciência que tirar boas notas era uma condição para poder vir a desempenhar profissões das quais já tinham algumas ideias. Com o intuito de os conhecer melhor perguntei-lhes, na primeira semana de estágio, o que queriam ser quando fossem adultos, ao que alguns me respondiam querer seguir percursos profissionais como pediatria, enfermagem, arquitetura, entre outros. Muitos tinham, até hábitos de estudo e davam muita importância à escola.

3. Descrição do estudo

Este projeto desenvolveu-se no âmbito de um estágio curricular, junto de uma turma de crianças pertencentes ao 3º ano de escolaridade e teve a duração de 10 semanas. A primeira semana foi destinada à observação participante e as restantes à implementação de tarefas, projetos e atividades desenvolvidas com o intuito de trabalhar conteúdos programáticos, desenvolver competências e capacidades, de acordo com as planificações mensais da professora titular da respetiva turma.

Além disso, algumas dessas atividades projetavam a temática em estudo: a escrita. Na primeira semana de estágio, que se destinava à observação participante das estudantes da ESE, a investigadora teve contacto com umas produções escritas dos alunos, nas quais se pôde observar alguns erros recorrentes, cometidos pelos alunos e o recurso constante aos mesmos conectores, particularmente o “e depois” e de conjunções como o “e”. Nessa mesma semana, escreveram um texto cujo tema era: “O meu animal preferido”. O texto descrevia os animais de que mais gostavam e incluía alguma investigação sobre os mesmos, nomeadamente curiosidades. Os textos estavam pouco revistos pelo professor titular de turma, pelo que foram aproveitados para fazer uma primeira análise, servindo de texto base para o projeto de investigação.

Uma vez que já existia um projeto de turma denominado “Para e lê!” com o objetivo de promover a leitura, especialmente a leitura em voz alta, sentiu-se que poder trabalhar a produção escrita, permitindo aos alunos melhorar os seus textos, seria muito vantajoso.

Para isso, foi preciso recolher mais alguns dados sobre o tipo de erros que cometiam, mais frequentemente, entre outras especificidades da escrita destes alunos, por exemplo: se normalmente escreviam textos narrativos em poucos parágrafos, se utilizavam

descrições, se respeitavam as estruturas de alguns gêneros textuais, etc. Além disso, como a professora titular de turma referiu o seu interesse na criação de um blogue de turma para divulgar as atividades que ia realizando com os seus alunos, aproveitou-se também para aproveitar este interesse como estratégia de motivação para a escrita. Foram planificadas algumas atividades de produção textual para o efeito, entre as quais aquela que mais divertimento promoveu para a turma em geral, que teve como temática o *Halloween*. O tema em si motivou de tal forma as crianças que o ambiente era de pura excitação e vontade de escrever, pôr as suas imaginações e criatividade em prática.

A atividade teve o nome de “**Historia de Terror**”. Foi implementada na segunda semana de estágio, dia 31 de novembro de 2011 (Planificação no Apêndice B, p.127). Numa primeira fase, foi introduzido o tema da tarefa de escrita colaborativa, através de uma conversa sobre a origem e história do *Halloween*, depois explicitou-se o que era pretendido, distribuindo um guião com um esquema de organização textual: introdução, desenvolvimento e conclusão, e o que deveria conter cada uma destas partes do texto. Finalmente, a turma foi dividida em pequenos grupos e executou-se a tarefa de escrita. Numa outra fase, reescreveram as suas produções textuais no processador de texto dos seus computadores Magalhães ou dos existentes na sala de aula, utilizando o programa *Word*, tendo vindo mais tarde a ser publicadas no blogue de turma.

A segunda atividade de produção textual, realizada na terceira semana de estágio, no dia 7 de novembro de 2011, partiu da leitura de uma história narrativa de Alice Vieira contida na obra: “A que sabe esta história” com o objetivo de inspirar os alunos a escreverem um **conto** (Planificação no Apêndice C, p.139). Foram colocadas no quadro a giz algumas ideias de personagens; superpoderes; espaços onde poderia decorrer a ação; estados de tempo; objetos especiais que entrariam na história, como se de uma oficina de escrita se tratasse, partindo de componentes da história para formar um texto narrativo. Deste modo, pretendia-se incutir a inclusão de partes descritivas, ajudando na obtenção de produções textuais mais elaboradas e mais extensas.

Mais uma vez, a tarefa foi executada em pequenos grupos, continuando com as intenções de colaboração na escrita, consideradas necessárias, já que os alunos estavam pouco habituados a trabalhar em grupo e poderiam tirar partido desta estratégia como forma de partilharem ideias, aprenderem com os outros e a confrontarem opiniões, apresentarem argumentos e a tomarem decisões em conjunto. À medida que os alunos

iam escrevendo, as estagiárias repararam que, de um modo geral, os seus textos estavam pequenos e sentiu-se pouco ânimo na execução da tarefa. Para colmatar a situação, decidiu-se alterar a planificação, dando a possibilidade dos grupos trocarem de textos com os seus colegas, continuando a história que tinha sido começada. Deste modo, obtiveram-se textos de uma página ou mais. Numa outra parte da atividade, os alunos fizeram, também a ilustração das suas histórias. No dia 9 de novembro, os alunos puderam fazer a revisão dos seus textos reescrevendo-os no processador de texto do computador da sala de aula, Magalhães ou, para aqueles que não tiveram tempo de o fazer em aula, nos computadores pessoais, em casa. Fizeram, ainda, um resumo dos seus textos, utilizando o programa *Photostory* e juntando as ilustrações das partes mais importantes da história, entretanto já digitalizadas. O vídeo de cada grupo foi apresentado à turma através de um projetor e, mais tarde, publicado no blogue que foi criado pela turma na semana seguinte.

Para além disso, esta atividade constituiu uma introdução ao texto instrucional, uma vez que a respetiva obra de Alice Vieira aborda o género textual através de receitas. Ainda no mesmo dia, foi realizada uma abordagem inicial ao **texto instrucional**, dado que já tinha sido trabalhado no ano anterior, relembrando no que consiste, a sua estrutura e em que situações pode ser utilizado, remetendo para exemplos concretos do dia-a-dia. Procedeu-se à execução de uma receita de salame na sala de aula que lhes permitiu seguir uma instrução e entrar em contacto com o tipo de texto em estudo. Para uma melhor gestão, a turma foi dividida em três grupos. Mais tarde, foi-lhes pedido que, em casa, pedissem aos pais para lhes ditar uma receita que habitualmente fizessem, com o objetivo de obter dados quanto ao nível de produção escrita individual e para consolidarem aprendizagens quanto à estrutura do género textual em estudo. Contudo, nem todos os alunos se lembraram de as trazer e os que se lembraram, trouxeram receitas retiradas da Internet o que não permitiu obter os dados para análise neste trabalho.

Na quarta semana de estágio, dia 14 de novembro, procedeu-se à criação do **blogue de turma** (Planificação no Apêndice D, p.155). Recorreu-se ao projetor para que todos pudessem ver e participar na atividade e começou-se por averiguar o que os alunos sabiam sobre esta ferramenta, explicou-se o que era e para que servia e de seguida, passo a passo, exemplificou-se a criação de um através do que iríamos fazer para a turma.

Primeiramente, abriu-se uma conta no *Gmail* para a turma, criando um nome de utilizador e palavra passe. Depois, associado a esta conta, criámos um blogue através do *Blogger*⁶. Cada um pensou num nome a dar a esta ferramenta de trabalho de turma, tendo sido registadas no quadro as que foram consideradas mais adequadas, fez-se uma votação e ganhou “A turma navegante” que se refere à turma como grupo que navega na Internet. De seguida, escolheu-se o modelo de apresentação das publicações (*layout*) e um tema de fundo (*template*) que se relacionasse com o nome do blogue, tendo sido escolhido um tema em tons de azul onde se podia ver representado o planeta Terra, para simbolizar o facto de a turma ser navegante, de gostar de “viajar” por meio da Internet. No fim, explorámos um pouco o blogue: onde e como adicionar o texto, som, imagens ou vídeos; como formatar o texto e letras, etc. Deixou-se no quadro a giz o nome do blogue para que em casa o pudessem divulgar e para que os encarregados de educação, familiares e amigos pudessem tornar-se seguidores do mesmo.



Figura 2 - O blogue "Turma Navegante"

⁶ O blogue de turma pode ser consultado no seguinte endereço eletrónico:
<http://turmanavegante.blogspot.pt>

Nos dias seguintes, e à medida que houvesse tempo, foram publicadas as atividades que se realizaram, mas, para isso, foi necessário criar um pequeno texto introdutório para cada uma delas, explicando quando e o que foi feito e a razão de publicação, nomeadamente porque gostaram de realizar a respetiva atividade. Estes textos de introdução foram escritos em grupo, por alunos que acabavam as suas tarefas mais rapidamente, de modo a não perturbar o funcionamento habitual das sessões de ensino-aprendizagem e por existir apenas um computador de sala com acesso à Internet. O primeiro texto a ser criado para o blogue foi a apresentação da turma à comunidade virtual, isto é, aos seus destinatários, nomeadamente a encarregados de educação, famílias, professores, profissionais de educação e outras turmas.

Na sexta semana de estágio, dias 28 e 29 de novembro de 2011, deu-se início ao projeto de sensibilização para a proteção da horta pedagógica da turma denominada “**Brigada de proteção da horta**” (Planificação no Apêndice E, p.163). Este projeto tinha como objetivo transmitir aos pares e aos outros colegas a importância de preservar a horta que criaram de raiz com a ajuda de alguns dos encarregados de educação da turma, já que, na hora do intervalo, por vezes alguns alunos destruíam ou brincavam junto da horta, causando-lhe danos. Para minimizar o número destas ocorrências, decidiu-se fazer uns cartazes onde os alunos pudessem apresentar-se, descrever a sua horta, explicar porque esta era tão importante para eles e enumerar algumas regras para a sua manutenção. Os alunos dividiram-se em pequenos grupos e cada um construiu o seu texto de sensibilização, tendo como título: “A nossa horta”, que posteriormente, reescreveram para o *Word*, corrigindo eventuais erros ortográficos e formatando letras e o texto a gosto. De seguida, pretendia-se que os textos fossem impressos, recortados e colados numa cartolina, juntando imagens da horta, para que depois, de uma forma escalonada, os grupos fossem fazer a sensibilização às salas de aula dos restantes anos escolares. Contudo, devido a prioridades, esta última fase do projeto não pode prosseguir. Ainda assim, os textos produzidos foram aproveitados para a análise de dados do presente relatório.

Ainda na mesma semana, no dia 30 de novembro de 2011, procedeu-se à execução de uma atividade que tinha por objetivo refletir sobre a importância do ar puro. Assim, através da visualização do vídeo animado: “**Vamos descobrir a poluição**”⁷

⁷ O vídeo encontra-se no seguinte endereço eletrónico: <http://www.citi.pt/bd/>

(Planificação no Apêndice F, p.171), os alunos puderam perceber quais as fontes de poluição; suas implicações para o planeta e para os seres vivos e, conseqüentemente, pensar nos benefícios de não ter o ar poluído, ou por outras palavras, os benefícios do ar puro, e pensar, também nas formas de diminuir a poluição do ar. Após a visualização do vídeo e discussão sobre o que viram, os alunos dividiram-se em pequenos grupos para porem por escrito o que tinha sido conversado. A cada grupo foi dada uma folha de papel que no topo continha uma pergunta a que já tinha sido dada resposta oralmente durante a conversa, tais como: quais as fontes de poluição? Que implicações têm os diversos tipos de poluição para o planeta e seres vivos? Quais os benefícios de ter ar puro? Como diminuir a poluição do ar? As respostas a estas perguntas viriam a convergir num cartaz a expor na sala de aula e/ou na escola, mas que não pode ser elaborado, mais uma vez, por razões de gestão de prioridades.

Na oitava semana de estágio, dia 12 de dezembro de 2011, foi abordado outro tipo de texto, a carta (Planificação no Apêndice G, p.181). A atividade teve início com uma conversa, começando por questionar os alunos sobre os conhecimentos que tinham sobre este tipo de texto: qual seria o objetivo de escrever uma carta, isto é, para que servem; quais as informações básicas que devem constar nela; e como é que estas chegam até ao seu destino. Consolidaram-se conhecimentos de conteúdos já abordados, como as formas de tratamento e contextualizou-se a tarefa: “**A carta ao pai natal**”, que pretendia que os alunos escrevessem uma carta, mas sendo natal, que fosse endereçada ao pai natal, contando-lhe como se tinham comportado durante o ano, dando exemplos específicos, e que enumerassem uma lista do que gostavam de receber como presente de natal. A estrutura da carta foi representada esquematicamente no quadro a giz, com a ajuda das crianças, como guia para a construção dos seus textos.

4. Instrumentos de recolha e tratamentos de dados

4.1 Recolha de dados

De acordo com Tuckman (2000, p. 516), as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: entrevistas, documentos e através da observação. Assim sendo, as técnicas privilegiadas para esta investigação

foram a análise de documentos (textos escritos pelos alunos) e a observação participante, com consequentes notas de campo.

Para Bell (1993), a análise de documentos pode ser utilizada segundo duas grandes perspectivas: 1) complemento para a informação obtida por outros métodos, com o intuito de encontrar nos documentos informações úteis para o objeto em estudo e 2) ser o método de pesquisa central (ou mesmo o único) de uma investigação e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprios.

Para Tuckman (2000) os documentos que os participantes preparam assumem normalmente a forma de atas de encontros ou relatórios. No entanto, existem outras formas, como no presente estudo. Aqui serão considerados como documentos reunidos os textos escritos pelos alunos, que serão a base principal para a análise dos erros escritos de forma a perceber se houve ou não uma evolução ao longo do tempo.

Vale (2000, p. 233) refere que “a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em atividade, em primeira mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz”. As observações constantes do professor/investigador no ambiente natural dos alunos (contexto sala de aula) contribuíram muito para a compreensão das ações por eles levadas a cabo aquando da realização das atividades de ensino-aprendizagem propostas. No entanto, o investigador, tendo sempre presentes as afirmações de Tuckman (2000), observou atentamente os sujeitos no sentido de aprender tanto quanto possível o que se estava a passar, sem influenciar o decorrer normal dos acontecimentos. Este autor refere ainda que a observação ou esse “olhar” pode significar, por vezes, uma tentativa de confirmar ou não várias interpretações que emergiram das entrevistas ou dos relatórios, neste caso, das produções escritas iniciais.

A atuação da investigadora na sala de aula baseou-se, essencialmente na observação dos alunos em estudo e no registo (em notas de campo) das atitudes e reações por eles manifestadas durante a escrita dos textos para serem analisados.

4.2 Tratamento de dados

Wolcott (*cit.in* Vale, 2004) afirma que o tratamento de dados atravessa três momentos diferentes: a descrição, a análise e a interpretação. Na descrição, o investigador escreve os seus textos, resultantes dos dados originais registados; por sua vez, na análise, o

investigador organiza todos os dados, salientando o mais importante; por fim, na interpretação, o investigador obtém significados e tira ilações a partir dos dados obtidos no seu estudo.

Os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 205), explicam que a análise de conteúdo consiste no “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campos e de outros materiais que foram acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”, o que demonstra que a opção por esta técnica é a mais indicada.

A técnica da análise de conteúdo caracteriza-se pela procura de explicação e compreensão, permitindo fazer inferências, que, de forma sistemática e objetiva, identifica características singulares e implícitas do discurso, já que “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (...) é a busca de outras realidades através das mensagens” (Bardin, 2009, p. 45).

Na perspetiva deste autor, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 2009, p. 33).

De facto, esta foi uma técnica com relativa importância ao longo de todo o trabalho, uma vez que permitiu a análise dos textos escritos dos alunos, através de um processo que implicou a deteção de erros, a sua organização e classificação, com o objetivo de aumentar a compreensão acerca da escrita de qualidade e sua evolução ao longo do período de estágio, tendo como estratégia motivadora a implementação do blogue como instrumento de divulgação dos respetivos produtos realizados.

Capítulo V: Análise de Dados

1. Apresentação e análise de dados

Como foi referido anteriormente, para efetuar a análise dos dados do presente trabalho, foi escolhido como técnica a análise de conteúdo, de forma a analisar os erros existentes nos textos escritos pelas crianças da presente amostra.

O primeiro passo para efetuar esta análise de conteúdo foi fazer o levantamento dos erros existentes nos textos, sejam eles ortográficos, morfológicos, de sintaxe, de morfossintaxe ou de pontuação. Um levantamento alargado destes erros permitiu apreender a recorrência de determinadas incorreções, para que o professor pudesse desenvolver determinadas estratégias por forma a colmatar esses erros, de modo a que as crianças pudessem atingir a excelência no que se refere à escrita do português.

Para o efeito, e sendo que, em algumas atividades, os alunos escreveram os seus textos primeiramente em suporte papel e, posteriormente, em suporte digital, utilizando a ferramenta *Word* com o objetivo de reverem os seus textos e corrigir eventuais erros, recorreu-se às produções reescritas em formato digital para análise. Excetuando-se dois textos, por não terem sido entregues em versão digital, recorreu-se às versões em papel para se proceder à sua análise.

1.1 Texto 1 – O meu Animal Preferido

Os primeiros textos a serem analisados têm como tema “O meu animal preferido” (Anexo A, p.195). Este foi o primeiro texto a ser escrito pelas crianças (24/10/2011) durante o estágio e que desencadeou a formulação das questões de forma a responder ao problema do presente estudo.

Na tabela seguinte, serão apresentados os principais erros detetados nos textos das crianças. Esta análise baseia-se em Baptista, A., *et al.* (2011) e Sousa (1999).

Incorreção	Forma correta	Análise	Tipologia
<i>Este animal são</i>	Este animal é	Erro de concordância de número	Erro morfossintático
<i>São curiosos e muito</i>	São curiosos e muito	Erro de concordância	Erro morfossintático

<i>fofinho</i>	fofinhos	de número	
<i>O meu animal preferido é o coelho é um animal de estimação</i>	Por exemplo: O meu animal preferido é o coelho que é um animal de estimação	Erro na divisão de orações	Erro de Sintaxe
<i>O meu animal preferido é o morcego, ele vive em grutas do México</i>	O meu animal preferido é o morcego. Ele vive em grutas do México	< . > em vez da < , >	Erro de Pontuação
<i>É insetívoros</i>	São insetívoros	Erro de concordância de número	Erro Morfossintático
<i>Áve</i>	ave	Erro de acentuação	Erro Ortográfico
<i>Los</i>	Luz	Erro de substituição <u> por <o>	Erro Ortográfico
<i>Dormen</i>	Dormem	Erro de grafia homófona	Erro Ortográfico
<i>Cabesa</i>	Cabeça	Erro de substituição <s> por <ç>	Erro Ortográfico
<i>Perferido</i>	Preferido	Erro de troca de posição	Erro Ortográfico
<i>Mamífro</i>	Mamífero	Erro de subtração	Erro Ortográfico
<i>Eles vivem com os humanos é omnívoro</i>	Eles vivem com os humanos e são omnívoros	Erro de concordância de número	Erro Morfossintático
<i>Onmívoro</i>	Omnívoro	Erro de troca de posição	Erro Ortográfico
<i>Gardas</i>	Guardas	Erro de subtração	Erro Ortográfico
<i>O cão é o melhor amigo do homem é mamífero</i>	O cão é o melhor amigo do homem e é mamífero.	Erro na divisão das orações	Erro de Sintaxe
<i>Feros</i>	Feroz	Erro de substituição <s> por <z>	Erro Ortográfico
<i>Éssas</i>	Essas	Erro de acentuação	Erro Ortográfico
<i>Caracterisias</i>	Características	Perda do sinal	Erro Ortográfico

		auditivo	
<i>Pode atingir 7.5 metros de comprimento vive na praia e no mar</i>	Pode atingir 7.5 metros de comprimento e vive na praia e no mar	Erro na divisão das orações	Erro de Sintaxe
<i>peixivro</i>	carnívoro	Palavra inexistente	Erro Ortográfico
<i>Porisso</i>	Por isso	Erro de aglutinação	Erro Ortográfico
<i>Deslocase</i>	Desloca-se	Erro de aglutinação	Erro Ortográfico
<i>Para o homens</i>	os homens	Erro de concordância de número	Erro de Morfossintaxe
<i>Fase</i>	Face	Erro de substituição	Erro Ortográfico
<i>Pel</i>	Pele	Erro de subtração	Erro Ortográfico
<i>Á</i>	À	Erro de acentuação	Erro Ortográfico
<i>Também gosto do tubarão tigre é o mais perigoso à face da terra</i>	Também gosto do tubarão tigre, porque é o mais perigoso à face da terra	Erro na divisão das orações	Erro de Sintaxe
<i>Corcodeolo</i>	Crocodilo	Erro de troca de posição e erro de substituição	Erros Ortográficos
<i>Partilhão</i>	Partilham	Erro de substituição <ão> por <am>	Erro Ortográfico
<i>Rasão</i>	Ração	Erro de substituição <s> por <ç>	Erro Ortográfico
<i>O meu animal preferido é o gato é um animal doméstico</i>	O meu animal preferido é o gato que é um animal doméstico	Erro de na divisão das orações	Erro de Sintaxe
<i>Deslo-ca-se</i>	Desloca-se	Erro na divisão da palavra	Erro Ortográfico

<i>Perdadores</i>	Predadores	Erro de troca de posição	Erro Ortográfico
<i>Têm quatro patas tem cauda e crina</i>	Têm quatro patas, cauda e crina	Erro na divisão das orações	Erro de Sintaxe
<i>É três tipos de andar</i>	Tem três tipos de andar	Erro na troca dos verbos	Erro Morfológico
<i>Nassce</i>	Nasce	Erro de adição	Erro Ortográfico

Tabela 1- Erros encontrados nos textos “O meu animal preferido”

Como se pode verificar, os erros mais frequentes são os erros ortográficos, especialmente os de adição, subtração e de troca de posição. Para que a ocorrência deste tipo de erros seja reduzida, deverá ser trabalhada a componente fonológica e lexical, permitindo o contacto com as palavras escritas corretamente.

De reparar também o grande número de erros de sintaxe e morfossintaxe. Estes erros devem-se muito à (ainda) imaturidade da escrita das crianças. Estes erros são passíveis de desaparecer rapidamente com o crescente treino da produção escrita.

1.2 Texto 2 – História de Terror

O segundo texto a ser realizado pelas crianças foi o conto com o tema “História de Terror” (Anexo B, p.213) que foi escrito a 31/10/2011.

Incorreção	Forma correta	Análise	Tipologia
<i>Demonia</i>	Demónio	Não existe forma feminina da palavra	Erro Ortográfico
<i>Diaba</i>	Diabo	Não existe forma feminina da palavra	Erro Ortográfico
<i>Pareceram</i>	Apareceram	Erro de Subtração	Erro Ortográfico
<i>Estada</i>	Espetada	Perda de Sinal Auditivo	Erro Ortográfico

Á	À	Erro de Acentuação	Erro Ortográfico
<i>Zombie</i>	Zombie	Erro de Substituição	Erro Ortográfico
<i>Caca</i>	Casa	Erro de Substituição	Erro Ortográfico
<i>Esta</i>	Está	Erro de Acentuação	Erro Ortográfico
<i>Habitavam cinco zombies que comiam os órgãos dos mortos; E eles eram altos, magros e tinham a pele rasgada.</i>	Habitavam cinco zombies que comiam os órgãos dos mortos. Eles eram altos, magros e tinham a pele rasgada	<. > em vez de < ; >	Erro de Pontuação
<i>O nosso prato preferido é aquele guarda sabia a carne viva</i>	O nosso prato preferido é aquele guarda que sabia a carne viva	Erro na Divisão das Orações	Erro de Sintaxe.

Tabela 2 - Erros encontrados nos textos “História de Terror”

Ao compararmos os erros existentes neste texto com os do primeiro texto “O Meu Animal Preferido”, podemos verificar que houve uma grande evolução da escrita por parte das crianças. Neste segundo texto, os erros de sintaxe e pontuação são praticamente inexistentes, só havendo alguns erros ortográficos pontuais. A grande motivação que a temática promoveu, poderá ter influenciado esta evidência, bem como o facto de trabalharem colaborativamente, detetando erros escritos pelos pares, e por saberem que os seus textos seriam publicados para que outros os pudessem ler, redobrando a atenção e cuidado dos seus escritos.

1.3 Texto 3 – Contos

Na terceira atividade de construção de textos, foi pedido às crianças para escreverem contos (Anexo C, p.221) em grupo onde deveriam figurar: personagens, superpoderes, espaços onde poderia decorrer a ação, estados de tempo e objetos especiais. Este texto foi escrito a 07/11/2011.

Incorreção	Forma Correta	Análise	Tipologia
<i>Os porquinhos e a velha deram-lhe com a bengala e disse</i>	Os porquinhos e a velha deram-lhe com a bengala e disseram	Erro de concordância de número	Erro Morfossintático
<i>Varias</i>	Várias	Erro de acentuação	Erro Ortográfico
<i>Porque</i>	Porquê	Erro de acentuação	Erro de Ortografia

Tabela 3 - Erros encontrados nos textos “Contos”

Neste texto, mais uma vez, verificou-se uma redução do número de erros e acredita-se que a escrita colaborativa poderá ter sido uma estratégia eficaz para este caso, bem como a revisão, recorrendo à transcrição para o *Word*.

1.4 Texto 4 e 5 – A Nossa Horta e Poluição

Nestes dois conjuntos de textos, o número de erros encontrados foi extremamente reduzido, sendo que, nos textos referentes ao tema “A Nossa Horta” (Anexo D, p.231) não foram encontrados quaisquer erros. Ainda assim, foram encontrados alguns erros no grupo de textos “Poluição” (Anexo E, p.239), nomeadamente na palavra *poluíram* em que as crianças escreveram *puluiram* (erro ortográfico por transcrição da oralidade e erro ortográfico de acentuação). Ambas as atividades de produção textual ocorreram em situação de escrita colaborativa e foram realizadas na mesma semana de estágio, sendo que “A nossa horta” foi produzida a 28/11/2011 e o texto “Poluição” a 30/11/2011. Pensa-se que o facto de as crianças fazerem a revisão dos seus textos, transcrevendo-os para o *Word*, ter-se recorrido à estratégia de escrita colaborativa e serem textos que visavam a apresentação pública à comunidade escolar, inculcando a responsabilidade de estarem bem escritos e cuidados, foram estratégias promotoras terão desta ocorrência.

1.5 Texto 6 – Carta ao Pai Natal

Por último, foi solicitado às crianças que redigissem cartas ao Pai Natal (Anexo F, p.245), enumerando os seus pedidos de natal mais desejados. Este trabalho foi individual e foi realizado no fim do ano, na data 12/12/2011.

Incorreção	Forma Correta	Análise	Tipologia
<i>Chatiar</i>	Chatear	Erro por transcrição da oralidade	Erro Ortográfico
<i>Proteime</i>	Portei-me	Erro de aglutinação	Erro Ortográfico
<i>Esfurcei</i>	Esforcei	Erro de substituição	Erro Ortográfico
<i>Iquipamento</i>	Equipamento	Erro por transcrição da oralidade	Erro Ortográfico
<i>Mergolhador</i>	Mergulhador	Erro de substituição	Erro Ortográfico
<i>Me portei-me</i>	Me portei ou portei-me	Erro de utilização do verbo pronominal	Erro Morfológico
<i>Persentes</i>	Presentes	Erro de troca de posição	Erro Ortográfico
<i>Bisinha</i>	Vizinha	Erros de substituição	Erro Ortográfico

Tabela 4 - Erros encontrados nos textos “Carta ao Pai Natal”

Já neste último texto produzido, verifica-se um aumento do número de erros, que poderá ser justificado pelo trabalho individualizado e por não terem sido revistos, quer através de transcrição para o *Word*, quer de outra forma.

2. Discussão de Resultados

A escrita é o instrumento mais eficiente para a transmissão, expressão e fixação de uma cultura, bem como dos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade. A escrita exige a capacidade de selecionar e de combinar as expressões linguísticas, organizando-

as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar. A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento. Escrever, é em grande parte das situações, escrever um texto (Barbeiro e Pereira, 2007).

Perante os dados atrás analisados, verificou-se, no contexto da realização de conteúdo para o blogue da turma, uma evolução na escrita dos alunos, em todas as crianças da amostra, mas especialmente quando estas trabalhavam em pares.

Sendo a escrita uma ação tão complexa, os alunos tiveram que mergulhar nessa complexidade para se apropriarem dos seus mecanismos e com eles construírem e solidificarem os complexos processos inerentes à escrita, através da tomada de consciência dos percursos vividos.

Como afirma Perrenoud (2001, p.32), “a transferência de conhecimentos não é automática, mas sim, adquire-se pelo exercício e por uma prática reflexiva, nas situações que permitem mobilizar, transpor e combinar os saberes, bem como inventar uma estratégia original a partir dos recursos que não a contêm nem a ditam. A mobilização do saber exercita-se nas situações complexas, que obrigam a colocar o problema antes de o resolver, a determinar os conhecimentos pertinentes, a reorganizá-los em função da situação, a extrapolar ou tapar vazios.”

Verificou-se que os textos produzidos por crianças a trabalhar em grupo apresentavam um número consideravelmente menor de erros do que nos textos produzidos individualmente. De facto, o confronto e interação com o outro face à escrita de textos faz com que os elementos do grupo tenham que, necessariamente, se colocar de acordo antes de procederem a qualquer ação textual. Isto coloca os alunos perante problemas de coerência, que, muitas vezes, não são detetados quando estão a realizar um trabalho individual (Santana, 2003).

Mas, também é de referir que, algumas vezes, as estagiárias, bem como a professora titular de turma, que supervisionavam os grupos durante as suas produções, involuntariamente, avisavam os alunos da existência de erros, o que poderá ter reduzido o número de erros apresentados.

De uma maneira geral, pode-se dizer que os alunos respeitaram os temas dos textos que se propunham escrever, assim como as respetivas estruturas, recorrendo a parágrafos

quando mudavam de assuntos centrais e para marcarem os diferentes momentos do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão. Porém, confirmou-se que a turma precisava de um trabalho dirigido à utilização de conectores e locuções para evitarem recorrerem tantas vezes ao “e depois” ou ao “e” na construção das suas frases.

Verificou-se, ainda, que o uso do blogue contribuiu para o aperfeiçoamento da escrita dos alunos. Como referem Ferrão Tavares e Barbeiro (2008, p.131), “no caso das competências de escrita, os computadores (e por conseguinte, o uso dos blogues) provocaram, também, outras formas de ler e escrever, pelo que o domínio precoce das tecnologias pode desenvolver a relação das crianças com a leitura e a escrita e atenuar os efeitos das desigualdades, no momento da literacia”. Por esta razão, tornou-se mais premente o domínio dos processos que possibilitam a reconstrução do conhecimento. É também através da escrita que os alunos demonstrarão a capacidade de expressar o seu conhecimento, que é reconstruído a partir de leituras feitas. Por conseguinte, podemos dizer que a escrita tem uma dupla função, a de disponibilizar informação e a de expressão (Ferrão Tavares e Barbeiro, 2008).

O blogue mostrou-se muito importante para os alunos, pois este possibilitou-lhes que os seus textos fossem lidos por mais pessoas do que por apenas o professor, bem como permitiu mostrar o que faziam em sala de aula a familiares, amigos e a toda a comunidade cibernética, tornando-se um meio de motivação, tal como esperado no início do projeto. Por outro lado, como os seus textos podiam ser lidos por mais pessoas, como os familiares e os outros colegas, pensa-se que foi uma estratégia eficaz de fazer com que os alunos adquirissem o hábito da escrita e fazendo com que pensassem na escolha das palavras de forma a conseguirem expressar-se com mais clareza.

Os alunos mostravam interesse na manutenção do blogue e pediam para escrever as pequenas introduções das atividades que iriam ser publicadas, onde demonstraram cada vez mais preocupação em dar informações completas sobre o que fizeram, quando e como decorreram as respetivas atividades e justificavam porque tinham gostado de as realizar. Um pequeno grupo de alunas, que no início do estágio diziam que queriam ser pediatras, médicas, etc., dirigiam-se à investigadora contentes dizendo que mudaram de ideias e que preferiam vir a ser escritoras. Estes indícios mostram que o blogue influenciou positivamente os alunos quanto aos hábitos e gosto pela escrita.

Também se notou que, ao longo do tempo, os alunos aprenderam a trabalhar melhor em grupo, ajudando-se colaborativamente durante as tarefas de escrita, tendo-se observado momentos que foram particularmente interessantes para a investigadora, por exemplo as trocas de comentários entre pares, tais como: “Não é assim que se escreve «dizer», é com um <z>!”. Outras vezes os alunos perguntavam mesmo aos colegas antes de escreverem uma palavra que tivessem dúvida quanto à sua ortografia. Quando utilizavam o computador também surgiam alguns comentários de cariz técnico como: “Como é que se põe o acento?” Prontamente os que sabiam explicavam, exemplificando algumas dúvidas como esta, relativas ao uso do teclado. Pelo que se acredita que a utilização pedagógica do blogue evidenciou ser útil para o desenvolvimento da literacia computacional.

Também se verificou que os alunos se punham de acordo uns com os outros mais rapidamente em situações de indecisões ou quando tinham de decidir quais das ideias apresentadas pelos colegas deveriam constar nos seus textos. Geriam bem as suas tarefas, sem entrar em conflito: enquanto um escreve, outro vai verificando o texto e todos deveriam apresentar ideias para o desenvolvimento do texto. Trocavam de funções, quando quem escrevia pedisse, mas foi interessante observar que, em certas situações, eram os colegas que perguntavam a quem estivesse a escrever se queria partilhar a tarefa. O mesmo se passava quando os textos eram reescritos no *Word*. Enquanto um ditava outro escrevia, mas estas tarefas rodavam por todos os membros. Inicialmente, esta era uma situação um pouco delicada, porque quem tinha menos competências computacionais, escrevia mais devagar o que deixava os colegas impacientes. Contudo, aprenderam a lidar com a situação, percebendo que se o colega não praticasse nunca seria mais rápido.

Crê-se que os avanços são, portanto, bastante claros: os alunos ficam mais cuidadosos a escrever, criam o hábito de ler e reler os textos antes de enviá-los ou publicá-los e estabelecem uma relação de troca com os colegas, partilhando textos para revisão. O recurso a esta ferramenta parece ser portanto, uma mais-valia para o desenvolvimento da escrita dos alunos do Ensino Básico.

Capítulo VI: Conclusões

Em jeito de conclusão, pretende-se responder às questões que guiaram este estudo, assim como, refletir sobre as aprendizagens realizadas, bem como a sua importância para o futuro profissional da investigadora. De facto, as aprendizagens realizadas foram muito significativas, tanto ao nível prático da investigação em contexto de intervenção supervisionada, como durante a elaboração escrita do trabalho, através do levantamento de informações relevantes em pesquisas e leituras realizadas sobre o tema em estudo.

No contexto de estágio, o contacto com situações concretas de ensino-aprendizagem permitiram à estudante colocar em prática conhecimentos e conceções teóricas, adequando-os a um dado grupo de alunos, exercício que não é fácil, já que, para isso, devem convergir os conhecimentos adquiridos de diversas áreas numa proposta de ensino-aprendizagem e pô-la em prática. A elaboração de planificações detalhadas permitiu o treino desse mesmo exercício, ajudando a manter a concentração na finalidade das atividades a propor, a estipular recursos necessários, a delinear os momentos das mesmas e o tempo que deve ser dispensado, gerindo-o da melhor forma para que as aprendizagens dos alunos fossem significativas. No entanto, também se tornou num instrumento de trabalho que permitia prever dificuldades e perguntas dos alunos, ou seja, preparar-se para a situação concreta de desenvolvimento de determinada atividade em sala de aula.

Durante a execução das tarefas, a gestão do tempo e do grupo foram aspetos sobre os quais se pensa ter havido um considerável desenvolvimento, pelo que as estimativas da duração das atividades faziam-se cumprir, tal como os momentos de cada uma e os alunos, de uma maneira geral, respeitavam os momentos de trabalho ou de discussão em grupo, levantando o dedo quando queriam falar e intervindo ordeiramente. O papel do professor, enquanto mediador das intervenções dos alunos e dos procedimentos das atividades, é fundamental para que haja harmonia na sala de aula e, consequentemente, possibilitar as condições de concentração para trabalhar, de modo a promover a realização de aprendizagens. Embora seja uma tarefa por vezes difícil, acredita-se que tenha havido uma evolução na promoção de tais condições.

Também se aprendeu que fazer uma contextualização inicial das atividades pode influenciar bastante o empenho dos alunos, pois permite gerar motivação para o que se irá fazer. Criar momentos de discussão inicial sobre determinado tema, contar uma história, começar com uma pergunta intrigante ou mesmo até a apresentação de um

vídeo, pode levar a uma identificação dos alunos com a situação posta em questão e, por conseguinte, levando-os a mostrar interesse e empenho naquilo que fazem. A atividade sobre o *Halloween* foi importante para determinar estas ilações, pelo que sempre que se introduzia uma nova atividade recorria-se a esta estratégia com o objetivo de obter um melhor resultado na aquisição de aprendizagens significativas.

Já a produção do presente trabalho contribuiu para o aprofundamento de conhecimentos sobre a escrita, as suas dimensões no que respeita às competências gráfica, ortográfica e compositiva, e seu desenvolvimento no 1º Ciclo do Ensino Básico; permitiu perceber como as TIC e algumas ferramentas pedagógicas, como o blogue, podem ser integradas nas situações de ensino-aprendizagem, as suas vantagens e implicações; e contribuiu também para uma visão retrospectiva da intervenção da estudante e dos seus efeitos, possibilitando uma organização e leitura mais clara dos dados recolhidos.

Acredita-se que alguns aspetos da investigação poderiam ter decorrido de outra forma, pelo que, se houvesse a possibilidade de executar o estudo novamente, alguns aspetos seriam modificados, designadamente a vantagem que teria sido se a estudante tivesse um conhecimento mais aprofundado das potencialidades pedagógicas da criação de um blogue no desenvolvimento da escrita. Para que esta ferramenta possa contribuir com novas aprendizagens, não basta criar um blogue e publicar atividades que foram realizadas. Tal como já foi abordado anteriormente, é necessário planificar os recursos a utilizar e articulá-los com os conteúdos e objetivos, pois as tecnologias por si só não trazem qualquer vantagem ao ensino, nomeadamente no sucesso educativo ou no desempenho dos alunos, ou seja, é necessário que esta ferramenta faça parte integrante do próprio currículo.

Deste modo, as planificações deveriam ter tido em consideração os momentos em que os alunos se reuniam em pequenos grupos para redigir os textos que apresentavam as atividades a constar no blogue e para os publicar, definindo os conteúdos e objetivos dos respetivos momentos. Acima de tudo, ter presente o computador com acesso à Internet como recurso pedagógico.

Pensa-se que os alunos tiveram pouco contacto com a evolução do blogue, pois iam publicando no blogue, mas a sua atualização e evolução não era vista por todos os alunos. Embora não houvesse muito tempo para dispensar a esta questão por motivos de prioridades, teria sido vantajoso utilizar o projetor para que, de vez em quando, se

pudesse observar o que já constava no blogue e como este se apresentava aos olhos dos outros. Desta forma, dar-se-ia um novo impulso à motivação dos alunos, dando a possibilidade de se orgulharem do trabalho que foi construído por todos.

Pelo mesmo motivo, também seria uma mais-valia levar os encarregados de educação a participar no blogue através de comentários e a envolverem-se em algumas atividades pensadas para esse fim, trabalhando em cooperação com os seus educandos. O blogue teria outro dinamismo, levando não só os alunos a trabalhar através desta ferramenta, mas também os seus visitantes. Seria, ainda uma forma de interessar os encarregados de educação na própria ferramenta pedagógica e pô-los a par das atividades que os seus educandos desenvolviam em sala de aula.

De uma maneira geral, apesar do blogue ter demonstrado ser um instrumento que realmente pode ter implicações positivas no desenvolvimento da escrita, considera-se que a sua gestão e integração como ferramenta de trabalho não foi conseguida plenamente, essencialmente pela importância que ainda recai sobre os conteúdos e objetivos a desenvolver que estejam diretamente relacionados com o que é apresentado num teste de avaliação sumativa. O tempo dispensado para as atividades de escrita sempre foi bem aceite pela professora cooperante, bem como o projeto em desenvolvimento, já que também houve da sua parte uma vontade em criar um blogue de turma; contudo, notou-se que a preocupação com os testes e com a “matéria” se tornava crescente à medida que se aproximava o fim do mês de novembro e o início de dezembro. Assim, a prioridade na gestão do tempo recaía nos conteúdos dos testes, deixando o blogue como forma de atingir esses mesmos conteúdos de forma integrada, um pouco mais para segundo plano.

De facto, é nisto que se acredita e que se aprendeu durante a investigação, que podemos atingir objetivos e conteúdos através do blogue, ou seja, esta ferramenta é um meio para atingir esses fins; no entanto, por falta de tempo as atividades que envolviam diretamente o uso do computador e do blogue eram tidas como secundárias.

E, desta forma, se reflete que a principal limitação deste projeto foi o tempo destinado à investigação pelo que este teve de ser distribuído por três professoras estagiárias, mas também pela professora cooperante, que sentia necessidade de intervir nos três dias semanais em que as estagiárias estavam presentes na rotina da turma, pois, caso contrário, ficaria limitada aos restantes dois dias da semana. Ainda que as estagiárias

tivessem sempre em conta a planificação mensal da professora cooperante e as atividades fossem sempre discutidas em cooperação, os temas de investigação de cada uma e a vontade de experimentar coisas novas e inovadoras de forma integrada, limitavam um pouco o tempo em comparação com o desenvolvimento dos conteúdos e objetivos de forma mais direta.

Também se reflete bastante sobre a forma como foram implementadas as atividades de escrita, pois como foi já referido, existem três momentos do processo de escrita, correspondentes aos três componentes da produção textual: planificação, textualização e revisão. Considera-se que o momento de revisão foi um dos componentes em que se deveria ter investido mais, pois não basta fazer a reescrita dos textos produzidos em colaboração no *Word*. Compreende-se que a tarefa de revisão é bem mais do que isso e que não está limitada à correção ortográfica. É antes, um momento que pode ser aproveitado para reformular o texto ao nível linguístico; para inserir ou eliminar elementos considerados relevantes ou desnecessários; e ainda, alterar a ordem dos elementos.

Depois de concretizado o processo prático que envolveu esta investigação, bem como a elaboração do presente relatório, julga-se ser capaz de responder à questão-problema e às subquestões colocadas inicialmente, que pretendiam perceber:

- *se o blogue desencadeia nos alunos uma vontade de escrever mais e melhor, isto é, se a utilização do blogue permite um maior empenho nas suas produções escritas, de tal forma que seja evidente uma escrita mais cuidada;*
 - *de que forma se pode promover a motivação para escrever mais e melhor;*
 - *como aliar as tarefas de escrita ao blogue, isto é, como é que o blogue é utilizado nestes anos de escolaridade;*
 - *quais os critérios que possibilitam determinar se a escrita é de qualidade ou não.*

Quanto à primeira das subquestões, pensa-se que a motivação para a escrita poderá estar diretamente relacionada com o próprio processo de escrita, ou seja, através da promoção de ambientes favoráveis à superação de problemas encontrados na escrita; do trabalho colaborativo entre alunos e professor ou entre colegas; e da valorização de conquistas efetuadas. Por outro lado, a realização de tarefas de iniciativa dos alunos, também

poderá contribuir como fator de motivação, pela experiência gratificante que lhe está associada, assim como a promoção da escrita livre que permite partir de vivências dos alunos quer ao nível escolar, quer fora deste.

Já a motivação relacionada com o produto escrito pode ser promovida através da partilha e realização de funções da escrita, integrando-o num contexto no qual o aluno adquira valor para que sejam fomentados sentimentos de participação na comunidade. Usar as TIC e ferramentas pedagógicas como o blogue, são exemplos de meios através dos quais se pode alargar essas formas de participação (Barbeiro e Pereira, 2007).

A segunda subquestão, retoma aspetos já abordados que remetem para a utilização do blogue nas atividades de escrita. Como referido, o blogue pode aliar-se a atividades de escrita enquanto instrumento de escrita, intervindo no seu processo de produção; instrumento de comunicação, que atua sobre o produto; e instrumento de participação numa comunidade, que implica a divulgação e partilha do produto. Enquanto instrumento de escrita, promove o desenvolvimento desta competência nos momentos de planificação, textualização e revisão, por ser constituído por editor de texto que possibilita a realização de determinados procedimentos como efetuar apagamentos, inserções, deslocções de palavras isoladas ou de blocos de texto, que, de outra forma, exigia que o texto fosse “passado a limpo”. Falamos, portanto, de uma adaptação à complexidade e dinâmica da escrita.

Por outro lado, permite o armazenamento de informação, nomeadamente de textos em forma de rascunho o que lhe confere uma versatilidade, pois permite a disponibilidade dos textos para futuras reformulações e reescrita, favorecendo a criação de versões de um texto ou até a criação de um totalmente novo, a partir de outro já criado. Desta forma, pode ser aproveitada a organização estrutural ou a configuração gráfica de outros documentos na criação de novos.

Enquanto instrumento de comunicação, o blogue possibilita um conjunto de opções para o produto já criado, nomeadamente prepará-lo para publicação e difusão, ou seja, intervém nos produtos escritos, dando-lhes vida através de formatações, ou por outras palavras, da configuração gráfica. Esta representa soluções relativas à forma, designadamente quanto a tipos e tamanhos de letras, estilos, espaçamentos, cor, etc., e veio aproximar os documentos pessoais de soluções anteriormente só disponíveis na tipografia. A importância da configuração gráfica prende-se com a criação de relações

entre a forma e o significado que deverá ser expresso, pois conjuga a expressão linguística com a expressão visual-gráfica. Este aspeto representa o carácter multimodal da própria escrita, já que ativa ainda outras formas de comunicação e representação do significado, como a imagem, que, desde cedo, em combinação com o texto, tem uma presença forte nos trabalhos dos alunos.

Por último, o blogue enquanto instrumento de participação numa comunidade, possibilita que os textos perdurem no tempo e sejam valorizados. Desta forma, o trabalho não fica só pelo processo e formatação dos escritos; pelo contrário, quebra o círculo que encerrava os trabalhos dos alunos, nos casos em que ficavam confinados à sala e à correção pelo professor. Em vez de escreverem apenas para serem avaliados pelo professor, tomando um público-alvo fictício, as crianças desenvolverão produtos escritos que poderão ser lidos e comentados por todos, o que gera motivação, pois podem mostrar os seus textos a familiares e amigos.

Mas existem outros campos onde o blogue pode estar ao serviço, nomeadamente na promoção de literacias, porque conferem outras formas de ler, e no desenvolvimento de competências transversais, por meio da interação entre alunos e de situações de comunicação alternativas.

A terceira subquestão prende-se com os critérios de avaliação dos textos dos alunos, que, como já se referiu, se relacionam com os tipos de erros que podem ser encontrados: erros ortográficos, erros de sintaxe, erros de morfossintaxe e erros de pontuação.

Contudo, no caso dos erros ortográficos é necessário atender que podem ser classificados em nove tipologias diferentes, de acordo com Batista, A., *et al.* (2011)⁸: dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita; incorreções por transcrição da oralidade; incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica; incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica; incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras; incorreções de acentuação gráfica; dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas; incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra; incorreções ao nível da translineação.

⁸ Com base em Barbeiro, L. (2007a e b)

Por outro lado, é importante, aquando da correção dos textos dos alunos, verificar se cumprem com alguns aspetos como a estrutura do género textual, a mudança de parágrafo e o tema a que se propuseram escrever.

Agora, respondendo à questão-problema central, que pretende saber *se o blogue desencadeia nos alunos uma vontade de escrever mais e melhor, isto é, se a utilização do blogue permite um maior empenho nas suas produções escritas, de tal forma que seja evidente uma escrita mais cuidada*, acredita-se que sim, desde que plenamente integrado no currículo e bem articulado com os conteúdos a desenvolver, como já foi referido. E os motivos estão relacionados com o facto de os textos serem publicados e consequentemente, poderem ser vistos por todos. Além disso, uma vez que permite a realização de comentários por outros, contribui para aumentar a autoestima dos alunos, valorizando o seu esforço por produzir uma escrita de qualidade tanto na forma, quanto no conteúdo.

Por outro lado, sabendo que a criança realiza as suas aprendizagens num contexto social, entre outros aspetos, através de ferramentas, incluindo as tecnológicas, o blogue caracteriza-se como um meio para atingir níveis de desenvolvimento mais elevados, alargando a sua “zona de desenvolvimento potencial”, por permitirem o contacto com diferentes linguagens.

No contexto de estágio, verificou-se que o blogue promoveu a motivação necessária para fomentar um maior empenho no processo de escrita, de forma a apresentar uma escrita mais cuidada; no entanto, o tempo não permitiu chegar a conclusões claras sobre o assunto. Pelos dados que foram apresentados, acredita-se que, eventualmente em outras fases da investigação-ação – fase de planeamento, de ação, e de pesquisa de factos sobre os resultados da ação – através da planificação de novas atividades para o efeito, de uma nova intervenção e análise, poderíamos chegar a conclusões que fossem ao encontro das expectativas quanto à relação entre o uso do blogue e a qualidade de escrita.

Em suma, considera-se que o presente estudo não permitiu obter confirmações claras acerca da influência do blogue como instrumento potenciador de uma escrita de qualidade; apesar disso, faz-se um balanço positivo, pois considera-se ter atingido os objetivos propostos ao nível pessoal, na tentativa de compreender se o blogue poderia influenciar positivamente a qualidade de escrita, bem como constatar indícios desse

facto através de dados recolhidos no âmbito de estágio. Além disso, o estudo desenvolvido demonstrou ser importante para o futuro profissional da investigadora pelas aprendizagens efetuadas e pelas oportunidades que potenciou, nomeadamente a possibilidade de pôr em prática ideias e saberes, conduzindo a momentos de reflexão, que, seguramente, terão um reflexo em práticas futuras.

Referências Bibliográficas

- Acosta, V.; Moreno, A.; Ramos, V.; Quintana, A.; Espino, O. (2006). *Avaliação da Linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. Editora Santos.
- Afonso, N. (2005) *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alves, D. (2009). *Clio sabe surfar! Literacia informacional*. Disponível no URL: <http://clio-sabe-surfar.blogspot.pt/2009/10/literacia-informacional.html>
- Baptista, A.; Viana, F. L. & Barbeiro, L. (2011). *Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas*. Colecção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bassedas, E.; Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um projecto de Investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Boeira, A. (2009). *Blogs na Educação: Blogando algumas possibilidades pedagógicas*. Revista Tecnologias na Educação, ano 1, nº1. Dezembro 2009. ISSN: 1984-4751. Disponível no URL: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2010/08/Blogs-na-Educacao-possibilidades-pedagogicas---Adriana-Ferreira-Boeira.pdf>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. & Junior, J. (2007). *Blog e wiki: Os Futuros Profissionais e as Ferramentas da Web 2.0*. Paper presented at the SIIE'2007 – Simpósio Internacional de Informática Educativa, pp. 199-204.

Faria, A. (2009). *O blogue no Jardim-de-Infância: contributos para a emergência da leitura e da escrita*. In *Ambientes Emergentes*. Braga: Centro de Competência, pp.51-61.

Faria, P. (2008). *Integração Curricular das Tecnologias Educativas no Ensino da Língua Portuguesa: um blogue para desenvolver a leitura e a escrita*. *Educação & Tecnologias*; vol.1 (2); pp.11-20, novembro de 2008, disponível no URL: <http://eft.educom.pt>

Gomes, M. & Lopes, A. (2007). *Blogues escolares: quando, como e porquê?* In “Weblogs na educação, 3 experiências, 3 testemunhos”; pp.117-133. Setúbal: Centro de competência CRIE, disponível no URL: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6487/1/gomes2007.pdf>

Mantovani, A. (2006). *Blogs na Educação: Construindo Novos Espaços de Autoria na Prática Pedagógica*. *Prisma.com - Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC*. Nº3, pp. 327-349, disponível no URL: <http://educivica.com.sapo.pt/blogsnaeduca.pdf>

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB

Oliveira, R. (2009). *Interfaces Colaborativas e Educação: o uso do blog como potencializador do processo de avaliação*. In *Universidade do Minho (ed.). Avaliação online*. Braga: Centro de Competência.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: ASA

Reis, C., et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC

Santana, M. (2003). *A Função Epistémica da Escrita*. Tese de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.

Sousa, O. (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*. Lisboa: ISPA

Tavares, C. F. & Barbeiro, L. (2008). *TIC: implicações e potencialidades para a leitura e a escrita*. Intercompreensão, 14, pp. 129-157. Chamusca: Edições Cosmos/Escola Superior de Educação de Santarém

Teberosky, A. & Gallart, M. S. (2003). *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artemed.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Universidade do Minho: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale, I. (2004). Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática, O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, pp. 171-202.

Xavier, M. F. & Mateus, M. H. (1992). *Dicionário de termos linguísticos*. Associação portuguesa de linguística e instituto de linguística teórica e computacional, vol. II. Edições Cosmos, Lisboa.

Apêndices

Apêndice A

Tabelas de análise dos textos produzidos pelos alunos

“O meu animal preferido”

Texto 1	<i>Este animal são</i> da família dos felídeos - ERRO MORFOSSINTÁTICO ...são curiosos e muito fofinho - ERRO MORFOSSINTÁTICO
Texto 2	o meu animal preferido é o coelho é um animal de estimação - ERRO DE SINTAXE (falta dividir as orações)
Texto 3	O meu animal preferido é o morcego, ele vive em grutas no México - ERRO DE PONTUAÇÃO “.” em vez da “,”. ...é insetívoros - ERRO MORFOSSINTÁTICO <i>ave</i> - ERRO ORTOGRÁFICO DE ACENTUAÇÃO <i>ave</i> <i>los</i> - ERRO ORTOGRÁFICO DE SUBSTITUIÇÃO <i>luz</i> <i>ele é selvagem e dormen</i> - ERRO MORFOSSINTÁTICO E ORTOGRÁFICO DE GRAFIA HOMÓFONA <i>cabesa</i> - ERRO ORTOGRÁFICO <i>cabeça</i>
Texto 4	<i>Perferido</i> - ERRO DE TROCA DE POSIÇÃO <i>preferido</i> Alimenta-se de camarões e <i>da cabeça do choco</i> . ERRO MORFOSSINTÁTICO <i>Mamífro</i> . ERRO ORTOGRÁFICO DE SUBTRAÇÃO. Mamífero.
Texto 5	(igual ao texto 3)
Texto 6	(igual ao texto 1)
Texto 7	(texto ilegível)
Texto 8	Eles vivem com os humanos é <i>onmívoro</i> . ERRO DE MORFOSSINTAXE E ERRO ORTOGRÁFICO DE TROCA DE POSIÇÃO <i>Gardas</i> . ERRO DE SUBTRAÇÃO <i>Guardas</i> O cão é o melhor amigo do homem é mamífero...ERRO DE SINTAXE
Texto 9	(texto ilegível)
Texto 10	<i>Feros</i> . ERRO ORTOGRÁFICO <i>feroz</i> ...e pode ter 82 filhos <i>éssas</i> são as minhas <i>caracterisias</i> preferidas. ERRO SINTAXTE, MORFOSSINTAXE E ERROS ORTOGRÁFICOS DE ACENTUAÇÃO E PERDA SINAL AUDITIVO ...pode atingir 7.5 metros de comprimento vive na praia e no mar. ERRO DE SINTAXE <i>Peixivro</i> . ERRO ORTOGRÁFICO. <i>carnívoro</i> <i>Porisso</i> . ERRO ORTOGRÁFICO DE AGLUTINAÇÃO. Por isso <i>Deslocase</i> . ERRO ORTOGRÁFICO DE AGLUTINAÇÃO. Desloca-se Para o homens. ERRO DE MORFOSSINTAXE. Os homens <i>Fase</i> . ERRO ORTOGRÁFICO SUBSTITUIÇÃO. <i>Face</i> <i>Pel</i> . ERRO ORTOGRÁFICO DE SUBTRAÇÃO. <i>Pele</i> <i>Á</i> . ERRO ORTOGRÁFICO DE ACENTUAÇÃO. <i>À</i> Também gosto do tubarão tigre é o mais perigoso à fase da terra. ERRO DE SINTAXE O tubarão é mais velho do que o corcodelo porque <i>o tubarões</i> . ERRO DE MORFOSSINTAXE <i>Corcodelo</i> . ERRO ORTOGRÁFICO DE SUBSTITUIÇÃO E TROCA DE POSIÇÃO. <i>Crocodilo</i>
Texto 11	(texto ilegível)
Texto 12	<i>partilhão</i> . ERRO ORTOGRÁFICO. <i>Partilham</i> <i>rasão</i> . ERRO ORTOGRÁFICO DE SUBSTITUIÇÃO <i>ração</i>

Texto 13	O meu animal preferido é o gato é um animal doméstico. ERRO DE SINTAXE
Texto 14	(texto ilegível)
Texto 15	<i>Preferido</i> . ERRO ORTOGRÁFICO DE TROCA DE POSIÇÃO. <i>Preferido Deslo-ca-se</i> . ERRO ORTOGRÁFICO. <i>Desloca-se</i>
Texto 16	<i>Predadores</i> . ERRO ORTOGRÁFICO DE TROCA DE POSIÇÃO. Predadores Têm quatro patas tem cauda e crina. ERRO DE SINTAXE. É três tipos de andar.... ERRO MORFOLÓGICO Nassce. ERRO ORTOGRÁFICO DE ADIÇÃO. Nasce
Texto 17	(igual ao texto 16)
Texto 18	(igual ao texto 4)
Texto 19	Todo o texto tem erros de pontuação, está escrito como se fosse uma única frase. (a qualidade da foto não permite a análise específica dos erros)
Texto 20	(sem erros)

Tabela 5 - Erros dos textos “O meu animal preferido”

“História de Terror”

“A noite de terror”	<p><i>Demonia</i>. ERRO ORTOGRÁFICO. Não existe o feminino de demónio. Demónio não tem género.</p> <p><i>diaba</i>. ERRO ORTOGRÁFICO. Não existe o feminino de demónio. Diabo não tem género.</p> <p><i>Pareceram</i>. ERRO ORTOGRÁFICO DE SUBTRAÇÃO. Apareceram.</p> <p><i>Estada</i>. ERRO ORTOGRÁFICO. Espetada</p> <p>Á. ERRO ORTOGRÁFICO DE ACENTUAÇÃO. À (Nunca punham maiúsculas depois do travessão)</p>
“Cemitério renascido e assustador”	<p><i>Zombie</i>. ERRO ORTOGRÁFICO DE SUBSTITUIÇÃO. Zombie (Minúscula depois do travessão)</p>
“No cemitério”	<p><i>Caca</i>. ERRO ORTOGRÁFICO DE SUBSTITUIÇÃO. Casa</p> <p><i>Esta</i>. ERRO ORTOGRÁFICO DE ACENTUAÇÃO. Está</p>
“Os cinco zombies da noite”	<p>...habitavam cinco zombies que comiam os órgãos <i>dos mortos</i>; <i>E eles eram</i> altos, magros e tinham a pele rasgada. ERRO DE PONTUAÇÃO.</p> <p>...o nosso prato preferido <i>é aquele guarda sabia a carne viva</i>. ERRO DE SINTAXE.</p>
“Um sonho assustador”	(Sem erros)

Tabela 6 - Erros dos textos “História de Terror”

“Contos”

“O assalto maluco ao Mc Donald’s”	Os porquinhos e a velha deram-lhe com a bengala e <i>disse</i> . ERRO MORFOLÓGICO. Disseram
“O Cálice Perdido”	Varias. ERROS ORTOGRÁFICOS DE ACENTUAÇÃO. Várias. Porque. ERROS ORTOGRÁFICOS DE ACENTUAÇÃO. porquê (Minúsculas depois do travessão)
“O velho louco”	(sem erros)
“A busca do cálice”	(sem erros)
“o velho violento”	(sem erros)

Tabela 7 - Erros dos textos “Contos”

“Carta ao Pai Natal”

Texto 1

Chatiar. ERRO POR TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE. Chatear.

Proteime. ERRO ORTOGRÁFICO DE TROCA DE POSIÇÃO E AGLUTINAÇÃO. Portei-me.

Esfurcei. ERRO ORTOGRÁFICO DE SUBSTITUIÇÃO. Esforcei

Texto 2

Iquepamento. ERRO POR TRANSCRIÇÃO DA ORALIDADE. Equipamento.

Mergolhador. ERRO ORTOGRÁFICO DE SUBSTITUIÇÃO. Mergulhador.

Me portei-me. ERRO MORFOLÓGICO. Portei-me ou me portei.

Texto 3

Persentes. ERRO ORTOGRÁFICO DE TROCA DE POSIÇÃO. Presentes.

Bizinha. ERRO ORTOGRÁFICO DE SUBSTITUIÇÃO. Vizinha.

Tabela 8 – Erros nas cartas escritas ao Pai Natal

Apêndice B

Planificação da atividade “História de Terror”

Halloween – Escrita Colaborativa e Construção de Máscaras

- Apresentação/Pertinência:

O Halloween, também chamado de dia das bruxas, é uma comemoração geralmente muito apreciada pelas crianças, já que é um dia em que estas se mascaram e pedem doces de porta em porta.

Para além disso, é importante que elas saibam o motivo por que se celebra este dia e o porquê do seu nome.

Desta forma, com esta tarefa pretendemos que as crianças conheçam a história deste dia festivo, dando-lhes a conhecer aspetos culturais e típicos das localidades que o comemoram.

Com a elaboração de uma tarefa de escrita colaborativa de uma história, para além de trabalharem em grupo, esta auxilia-os a perceber a estrutura de uma narrativa, dando-lhes a possibilidade de explorar a sua imaginação e criatividade.

No âmbito deste tema, uma construção de máscaras de Halloween faz todo o sentido e proporcionará uma experiência gratificante, onde as crianças irão desenvolver competências na área de expressão plástica, bem como um contacto diversificado com materiais distintos.

Esta planificação encontra-se estruturada em três momentos distintos, onde em cada um será apresentada a estrutura da tarefa que decorrerá nessa fase. Assim sendo, esta deverá decorrer no dia 31 de Outubro de 2011.

- Plano/Sequência de atividades:

- 1º Período – Introdução da temática: O Halloween;
- 2º Período – Escrita Colaborativa de uma história de terror;
- 3º Período – Construção de máscaras de Halloween.

1º Período – O Halloween

- **Data:** 31 de Outubro de 2011.

- **Período:** da Manhã.

- **Local:** Sala

- **Público-alvo:**

No que se refere a esta planificação, o público-alvo escolhido são as crianças do 3º ano, turma A, da Escola EB1/JI de Aires, com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos de idade.

- Recursos:

- *Recursos materiais* – Para este período da atividade não serão necessários recursos materiais.
- *Recursos humanos* – Serão necessários três ou quatro adultos (a professora Rita Gonçalves e as três estagiárias) e as crianças da EB1/JI de Aires.

- Grau de dificuldade¹:

- Baixo/Médio.

- Áreas curriculares desenvolvidas:

- Estudo do Meio.

- Objetivos específicos:

- Conhecer vestígios do passado local: costumes e tradições locais (festas, jogos tradicionais, medicina popular, trajes, gastronomia...).

- Procedimento:

1. O professor deverá, inicialmente, questionar os alunos com perguntas sobre a temática abordada, como por exemplo, “O que vocês sabem sobre o Halloween?”, “Porque acham que se chama assim?”, entre outras;
2. De seguida, o professor deverá responder às suas próprias perguntas, de modo a que as crianças fiquem esclarecidas sobre o tema.

¹ Este parâmetro centra-se nas características da turma, que foi observada pelas estagiárias na primeira semana de estágio.

- Duração da Tarefa:

- Aproximadamente 15 minutos.

2º Período – Produção de uma história de terror: escrita colaborativa

- Data: 31 de Outubro de 2011

- Período: da Manhã

- Local: Sala

- Recursos:

- *Recursos materiais* – Os recursos utilizados para as correntes atividades serão:
 - 1 folha pautada para cada grupo
- *Recursos humanos* – Serão necessários três ou quatro adultos (a professora Rita Gonçalves e as três estagiárias) e as crianças da EB1/JI de Aires

- Grau de dificuldade²:

- Baixo/Médio.

- Áreas curriculares desenvolvidas:

- Língua Portuguesa.

- Objetivos específicos:

- Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados);

² Este parâmetro centra-se nas características da turma, que foi observada pelas estagiárias na primeira semana de estágio.

- Utilizar técnicas específicas para registar, organizar e transmitir a informação;
- Construir narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura;
- Elaborar uma descrição – de uma cena, objeto, paisagem, pessoa ou personagem;
- Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento:
 - Identificar erros;
 - Acrescentar, apagar, substituir;
 - Condensar, reordenar, reconfigurar;
 - Reescrever o texto;
- Cuidar da apresentação final dos textos.

- Procedimento:

Nota: Como a turma tem um número significativo de crianças é crucial que esta seja dividida em pequenos grupos. Assim, esta atividade deverá ser realizada em pequenos grupos (5 grupos), quatro com quatro elementos e um com seis elementos.

1. O professor deverá explicar, inicialmente, o teor da tarefa de produção escrita.
2. Depois, deverá distribuir o guião para a construção da história (**será apresentado em anexo**).
3. Posteriormente, deverá ler com os alunos o mesmo, tirando as dúvidas que surgirem.
4. Após a compreensão da tarefa, os alunos, em grupo, produzirão a sua história de terror.
5. No final, o porta-voz de cada grupo irá ler para a turma a sua história, havendo uma votação final sobre a melhor.

- Duração da Tarefa:

- Aproximadamente 35 minutos.

3º Período – Construção de máscaras de Halloween

- Data: 31 de Outubro de 2011.

- Período: da Manhã.

- **Local:** Sala

- **Recursos:**

➤ *Recursos materiais* – Os recursos utilizados para as correntes atividades serão:

- Moldes de Máscaras;
- Cartolinas;
- Canetas de feltro;
- Lápis de Cor;
- Elásticos;
- Papel de Lustro;
- Tampas;
- Papel de Alumínio;
- ...

➤ *Recursos humanos* – Serão necessários três ou quatro adultos (a professora Rita Gonçalves e as três estagiárias) e as crianças da EB1/JI de Aires.

- **Grau de dificuldade³:**

- Baixo/Médio.

- **Áreas curriculares desenvolvidas:**

- Expressão Plástica.

- **Objetivos específicos:**

- Ilustrar de forma pessoal;
- Explorar possibilidades de diferentes materiais.

- **Procedimento:**

1. Inicialmente, as crianças deverão escolher quais as máscaras que querem trabalhar, tendo em conta os modelos disponibilizados pelas estagiárias;

³ Este parâmetro centra-se nas características da turma, que foi observada pelas estagiárias na primeira semana de estágio.

2. Posteriormente, deverão colá-las numa cartolina e cortá-las pelo picotado;
3. Após o recorte, cada criança decorará a sua máscara com os materiais que quiser;
4. De seguida, far-se-á dois buracos nas extremidades das máscaras e colocar-se-á um elástico.
5. Finalmente, com apoio das estagiárias, deverá existir uma votação para as máscaras mais criativas.

- Duração da Tarefa:

- Aproximadamente 40 minutos.

- Papel do Professor:

Pretende-se que o professor seja ativo, no que diz respeito ao apoio dado às crianças, quando existirem dificuldades, apesar de não ser diretamente participante, tendo o papel de orientador da tarefa.

- Dificuldades previstas:

- No que diz respeito a estas tarefas, uma das dificuldades subjacentes é a gestão do grupo, face à exploração das tarefas.
- Outra dificuldade será os obstáculos que os alunos possam encontrar na execução das tarefas propostas.

- Resolução das dificuldades previstas:

- Para colmatar a primeira dificuldade enunciada anteriormente, as estudantes propõem um conjunto de regras, que serão implementadas em conjunto com a turma.

Exemplo de regras:

- Deverão conversar em tom baixo, para não prejudicar a concentração dos colegas;
- Deverão trabalhar com atenção e calma;
- Não deverão utilizar inadequadamente os materiais distribuídos;

- Para minimizarmos a segunda dificuldade, tentaremos apoiar as crianças no decurso das tarefas, através de esclarecimento de dúvidas.

- Avaliação/reflexão geral da planificação:

Neste item pretendemos demonstrar alguns materiais pedagógicos que iremos utilizar, para introduzirmos a questão da avaliação das aprendizagens das crianças e da prática das estagiárias, no decurso desta tarefa.


























- **Avaliação das aprendizagens dos alunos:**

Apresentaremos a nossa escala de classificação que se centra nos processos científicos e nas atitudes desenvolvidas por cada aluno.
















Procedimento: Deverá assinalar o número da escala que mais se aproxima de cada item ou indicador observado.

Escola: _____ Data: ____/____/____

Nome: _____ Ano: _____ Atividade: _____

Indicador	Escala ⁴				
	MF	F	S	B	MB
Coopera com os colegas na execução das tarefas propostas.					
Possui um comportamento adequado, ao longo da tarefa.					
Utiliza os materiais adequadamente.					
Constrói narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura.					
Elabora uma descrição – de uma cena, objeto, paisagem, pessoa ou					

⁴ A Escala encontra-se estipulada por: **MF** – Muito Fraco; **F** – Fraco; **S** – Suficiente; **B** – Bom e **MB** – Muito Bom.

personagem.	
Revê os textos com vista ao seu aperfeiçoamento.	    
Explorar possibilidades de diferentes materiais.	    
Conhece vestígios do passado local.	    

Outro instrumento que utilizaremos para avaliar as aprendizagens das crianças relativamente à temática abordada será a reunião que ocorrerá após as tarefas propostas, a qual nos permitirá perceber quais as dificuldades sentidas pelas crianças e quais são os conhecimentos que estão apreendidos.

- **Avaliação do trabalho docente:**

Neste item pretendemos demonstrar alguns aspetos e instrumentos que iremos utilizar para introduzirmos a questão da avaliação da prática das estagiárias, no âmbito desta tarefa.

Primeiramente, pretendemos que haja uma reflexão entre as três estagiárias, onde serão ponderados alguns aspetos sobre a sua prática nesta tarefa, nomeadamente:

- Se adequaram a sua prática às crianças, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança;
- Se conseguiram orientar as tarefas, gerindo o controlo do grupo. Se não, o que falhou? O que mudariam? E porquê?
- Se clarificaram adequadamente as dúvidas apresentadas pelos alunos sobre as tarefas desenvolvidas, apresentando conhecimentos coerentes e assertivos na sua explicação
- Se consideraram as tarefas propostas eficazes, bem como a sua pertinência nas aprendizagens adquiridas sobre os conteúdos selecionados. Se não, o que mudariam?;

Por fim, iríamos recorrer à avaliação da professora cooperante, através de uma reflexão cooperada, onde seria demonstrado os aspetos negativos e positivos da prática das estagiárias no decurso da tarefa proposta.

- Bibliografia:

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa;
- Reis, C., et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.

Apêndice C

Planificação da atividade “Contos”

“A que sabe esta história? – Uma proposta de Integradora

- Apresentação/Pertinência:

Normalmente, um texto narrativo é considerado “ uma descrição de eventos, baseados em experiências, ocorridas ou ficcionadas, selecionados por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização” (Sim-Sim, I., *et al.*, 2007, p.35).

O grande objetivo do texto narrativo é a recreação de quem lê, provocando respostas emocionais nos leitores. Desta forma, ao propormos atividades de elaboração de textos narrativos, pretendemos trabalhar com os alunos histórias curtas, adequadas às suas faixas etárias, para fomentar o raciocínio dedutivo, a análise de ações, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto.

Para trabalharmos esta tipologia de texto, iremos recorrer às seguintes estratégias: visar uma compreensão global do texto; desenvolver a interpretação, ou seja, desenvolver o relacionamento entre a compreensão do texto e experiência individual dos alunos; contemplar a análise da estrutura do texto; explorar o tema central e as personagens e explorar o significado do texto.

Outra tipologia de texto que iremos trabalhar nesta atividade é o texto instrucional, onde pretendemos que os alunos saibam ler um conjunto de instruções, com o intuito de conhecerem o objetivo final da tarefa, sequencializar cada etapa das instruções, realizar cada etapa, reler cada etapa, se tiverem dúvidas e verificar se o objetivo foi cumprido.

Além dos dois tipos de tipologias de texto abordados, iremos recorrer ao uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (computador) para promover um ensino/aprendizagem mais gratificante nos alunos, desenvolvendo-lhes um conjunto de competências imprescindíveis para o seu quotidiano. Assim sendo, esperamos que este recurso lhes possibilita compreender que poderão aprender e comunicar com a comunidade virtual e de uma forma mais lúdica.

Esta planificação encontra-se estruturada em cinco momentos distintos, onde em cada um será apresentada a estrutura da tarefa que decorrerá nessa fase. Assim sendo, esta deverá decorrer nos dias 7, 8 e 9 de novembro de 2011.

- Plano/Sequência de atividades:

- 1º Período – Leitura e interpretação de uma história do livro “A que sabe esta história?” de Alice Vieira;
- 2º Período – Escrita Colaborativa de um texto narrativo;
- 3º Período – Construção de um Photostory;
- 4º Período – Introdução do texto instrucional;
- 5º Período – Culinária.

1º Período – Leitura e interpretação de uma história do livro “A que sabe esta história?” de Alice Vieira

- **Data:** 7 de novembro de 2011.

- **Período:** da Manhã.

- **Local:** Sala.

- Público-alvo:

No que se refere a esta planificação, o público-alvo escolhido são as crianças do 3º ano, turma A, da Escola EB1/JI de Aires, com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos de idade.

- Recursos:

➤ *Recursos materiais* – Para este período da atividade serão necessários os seguintes materiais:

- Livro “A que sabe esta história?” de Alice Vieira;

➤ *Recursos humanos* – Serão necessários três ou quatro adultos (a professora Rita Gonçalves e as três estagiárias) e as crianças da EB1/JI de Aires.

- Grau de dificuldade¹:

- Baixo/Médio.

¹ Este parâmetro centra-se nas características da turma, que foi observada pelas estagiárias na primeira semana de estágio.

- Áreas curriculares desenvolvidas:

- Língua Portuguesa;

- Objetivos específicos:

- Desenvolver a compreensão do texto:
 - Identificar a ideia principal do texto;
 - Identificar o contexto da ação;
 - Identificar e caracterizar (física e psicologicamente) as personagens;
 - Compreender qual o problema, conflito ou complicação presente no texto.

- Procedimento:

1. O professor deverá, inicialmente, contar a história “Os três porquinhos” do livro “A que sabe esta história?” de Alice Vieira.
2. De seguida, o professor deverá colocar um conjunto de questões à turma sobre a história contada.

- Duração da Tarefa:

- Aproximadamente 15 minutos.

2º Período – Escrita colaborativa de um texto narrativo

- **Data:** 7 de novembro de 2011.

- **Período:** da Manhã.

- **Local:** Sala

- Recursos:

- *Recursos materiais* – Os recursos utilizados para as correntes atividades serão:
 - Lápis de carvão;
 - Borracha;

- Caneta;
- Folha de papel A4 de linhas;

➤ *Recursos humanos* – Serão necessários três ou quatro adultos (a professora Rita Gonçalves e as três estagiárias) e as crianças da EB1/JI de Aires

- Grau de dificuldade²:

- Baixo/Médio.

- Áreas curriculares desenvolvidas:

- Língua Portuguesa.

- Objetivos específicos:

- Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados);
- Utilizar técnicas específicas para registar, organizar e transmitir a informação;
- Construir narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura;
- Elaborar uma descrição – de uma cena, objeto, paisagem, pessoa ou personagem;
- Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento:
 - Identificar erros;
 - Acrescentar, apagar, substituir;
 - Condensar, reordenar, reconfigurar;
 - Reescrever o texto;
- Cuidar da apresentação final dos textos.

² Este parâmetro centra-se nas características da turma, que foi observada pelas estagiárias na primeira semana de estágio.

- Procedimento:

Nota: Como a turma tem um número significativo de crianças é crucial que esta seja dividida em pequenos grupos. Assim, esta atividade deverá ser realizada em pequenos grupos (5 grupos), três com quatro elementos e dois com cinco elementos.

6. O professor deverá expor no quadro algumas personagens (tendo em conta que algumas serão alusivas à história anteriormente referida).
7. De seguida, irá explicar o teor da tarefa de produção escrita, pedindo aos alunos que escolham um conjunto de personagens.
8. Após a escolha das personagens, os alunos deverão caracterizá-las física e psicologicamente.
9. Posteriormente, cada grupo de alunos irá planear o seu esquema orientador da história, através de um guião (**será apresentado em anexo**).
10. Por conseguinte, o professor deverá ler com os alunos o guião, tirando as dúvidas que surgirem.
11. Após a compreensão da tarefa, os alunos, em grupo, produzirão o seu texto narrativo.

- Duração da Tarefa:

- Aproximadamente 45 minutos.

3º Período – Construção de um Photostory

- **Data:** 7 e 8 de novembro de 2011.

- **Período:** da Manhã.

- **Local:** Sala

- **Recursos:**

- *Recursos materiais* – Os recursos utilizados para as correntes atividades serão:

- Canetas de feltro;
- Lápis de Cor;
- Computador;
- Folhas brancas A4;

- ...

- *Recursos humanos* – Serão necessários três ou quatro adultos (a professora Rita Gonçalves e as três estagiárias) e as crianças da EB1/JI de Aires.

- Grau de dificuldade³:

- Médio.

- Áreas curriculares desenvolvidas:

- Expressão Plástica;
- Língua Portuguesa;
- Tecnologias de Informação e Comunicação.

- Objetivos específicos:

- Utilizar o recurso das tecnologias, para redigir e apresentar um texto narrativo;
- Ilustrar partes significativas da história elaborada;
- Resumir e transpor as ideias principais de um texto construído;
- Explorar possibilidades de diferentes materiais.

- Procedimento:

6. Inicialmente, as crianças deverão desenhar, em folhas de papel, episódios significantes da história elaborada.
7. Posteriormente, deverão digitalizá-los para o computador e organizá-los com o apoio do professor;
8. Após a organização dos episódios, cada grupo redigirá o que cada episódio da história retrata. Nesta fase, o professor deverá distribuir um guião para apoiar esta tarefa (**será apresentado em anexo**).

³ Este parâmetro centra-se nas características da turma, que foi observada pelas estagiárias na primeira semana de estágio.

9. Após concluída esta etapa, cada grupo irá apresentar aos colegas a história criada.
10. Finalmente, nessa apresentação à turma, cada grupo poderá refletir e rever a sua escrita em conjunto com os colegas, dando a possibilidade de compreender os aspetos bons e aqueles que necessitam de melhorar.

- Duração da Tarefa:

- Aproximadamente 40 minutos.

4º Período – Introdução do texto instrucional

- **Data:** 8 e 9 de novembro de 2011.

- **Período:** da Manhã.

- **Local:** Sala

- Recursos:

- *Recursos materiais* – Os recursos utilizados para as correntes atividades serão:
 - Livro “A que sabe esta história?” de Alice Vieira;
 - Receitas;
 - ...
- *Recursos humanos* – Serão necessários três ou quatro adultos (a professora Rita Gonçalves e as três estagiárias) e as crianças da EB1/JI de Aires.

- Grau de dificuldade⁴:

- Baixo/Médio.

⁴ Este parâmetro centra-se nas características da turma, que foi observada pelas estagiárias na primeira semana de estágio.

- Áreas curriculares desenvolvidas:

- Língua Portuguesa;

- Objetivos específicos:

- Identificar a estrutura do texto instrucional;
- Desenvolver a capacidade de recolha de produtos propostos;
- Escrever um texto instrucional.

- Procedimento:

1. Primeiramente, o professor deverá perguntar aos alunos quais são as suas conceções sobre o que é uma receita.
2. De seguida, deverá explicar-lhes que tipo de texto é uma receita e qual a sua estrutura.
3. Após a apresentação do texto instrucional, o professor pedirá à turma que pesquisem diversos tipos de receitas de doces que conheçam. Quando essa pesquisa ficar concluída, serão escolhidos cinco alunos para lerem a receita encontrada.
4. Depois de assimiladas as características do texto instrucional (**será utilizado um guião em anexo**), o professor pretenderá que os alunos tragam de casa receitas que os pais costumam fazer, com o intuito de as escrever, segundo as características já abordadas.
5. Por fim, seis alunos projetarão as suas receitas, onde a turma os ajudará a rever e a avaliar as normas desta tipologia de texto.

Nota: Após a recolha e análise de todas as receitas dos alunos, o professor deverá construir um livro de receitas digital com a turma, para colocar no respetivo blogue.

- Duração da Tarefa:

- Aproximadamente 35 minutos.

5º Período – Culinária

- **Data:** 9 de novembro de 2011.

- **Período:** da Tarde.

- **Local:** Sala

- **Recursos:**

➤ *Recursos materiais* – Os recursos utilizados para as correntes atividades serão:

- Receita;
- Balança;
- Recipientes;
- Ingredientes da receita.

➤ *Recursos humanos* – Serão necessários três ou quatro adultos (a professora Rita Gonçalves e as três estagiárias) e as crianças da EB1/JI de Aires

- **Grau de dificuldade⁵:**

- Baixo/Médio.

- **Áreas curriculares desenvolvidas:**

- Matemática;
- Estudo do Meio.

- **Objetivos específicos:**

- Interpretar o teor de uma receita;
- Medir quantidades de ingredientes;
- Identificar os ingredientes de uma receita.

⁵ Este parâmetro centra-se nas características da turma, que foi observada pelas estagiárias na primeira semana de estágio.

- Procedimento:

Nota: Como a turma tem um número significativo de crianças é crucial que esta seja dividida em pequenos grupos. Assim, esta atividade deverá ser realizada em pequenos grupos (5 grupos), três com quatro elementos e dois com cinco elementos.

1. O professor deverá distribuir à turma uma folha com uma receita.
2. Posteriormente, deverá lê-la aos alunos e distribuir-lhes os ingredientes.
3. Após a explicação da tarefa, cada grupo de alunos terá que reproduzir a sua receita, mostrando no final, o produto elaborado.

- Duração da Tarefa:

- Aproximadamente 30 minutos.

- Papel do Professor:

Pretende-se que o professor seja ativo, no que diz respeito ao apoio dado às crianças, quando existirem dificuldades, apesar de não ser diretamente participante, tendo o papel de orientador da tarefa.

- Dificuldades previstas:

- No que diz respeito a estas tarefas, uma das dificuldades subjacentes é a gestão do grupo face a exploração das tarefas.
- Outra dificuldade será os obstáculos que os alunos possam encontrar na execução das tarefas propostas, nomeadamente:
 - Não conseguirem trabalhar em grupo;
 - Não organizarem ideias para a história;
 - Não conseguirem trabalhar com o computador;
 - Não medirem corretamente os ingredientes;
 - Entre outros.

- Resolução das dificuldades previstas:

- Para colmatar a primeira dificuldade enunciada anteriormente, as estudantes propõem um conjunto de regras, que serão implementadas em conjunto com a turma.

Exemplo de regras:

- Deverão conversar em tom baixo, para não prejudicar a concentração dos colegas;
- Deverão trabalhar com atenção e calma;
- Não deverão utilizar inadequadamente os materiais distribuídos;

- Para minimizarmos a segunda dificuldade, tentaremos apoiar as crianças no decurso das tarefas, através de esclarecimento de dúvidas e de demonstrações.

- Avaliação/reflexão geral da planificação:

Neste item pretendemos demonstrar alguns materiais pedagógicos que iremos utilizar, para introduzirmos a questão da avaliação das aprendizagens das crianças e da prática das estagiárias, no decurso desta tarefa.







































































- **Avaliação das aprendizagens dos alunos:**

Nesta etapa apresentaremos a nossa escala de classificação, que se centra nos processos científicos e nas atitudes desenvolvidas por cada aluno.

Procedimento: Deverá assinalar o número da escala que mais se aproxima de cada item ou indicador observado.

Escola: _____ Data: ____/____/____

Nome: _____ Ano: _____ Atividade: _____

Indicador	Escala ⁶				
	MF	F	S	B	MB
Coopera com os colegas na execução das tarefas propostas.					
Possui um comportamento adequado, ao longo da tarefa.					
Utiliza os materiais adequadamente.					
Constrói narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura.					
Elabora uma descrição – de uma cena, objeto, paisagem, pessoa ou personagem.					
Revê os textos com vista ao seu aperfeiçoamento.					
Explorar possibilidades de diferentes materiais.					
Apresenta uma boa compreensão do texto					
Resume o texto elaborado					
Ilustra as ideias principais do texto					
Manuseia o computador					
Compreende a estrutura do texto instrucional					
Recolhe produtos propostos					
Redige textos produzidos da oralidade					

⁶ A Escala encontra-se estipulada por: **MF** – Muito Fraco; **F** – Fraco; **S** – Suficiente; **B** – Bom e **MB** – Muito Bom.

Outro instrumento que utilizaremos para avaliar as aprendizagens das crianças relativamente à temática abordada será a reunião que ocorrerá após as tarefas propostas, onde nos permitirá perceber quais as dificuldades sentidas pelas crianças e quais são os conhecimentos que estão apreendidos.

- **Avaliação do trabalho docente:**

Neste item pretendemos demonstrar alguns aspetos e instrumentos que iremos utilizar para introduzirmos a questão da avaliação da prática das estagiárias, no âmbito desta tarefa.

Primeiramente, pretendemos que haja uma reflexão entre as três estagiárias, onde serão ponderados alguns aspetos sobre a sua prática nesta tarefa, nomeadamente:

- Se adequaram a sua prática às crianças, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança;
- Se conseguiram orientar as tarefas, gerindo o controlo do grupo. Se não, o que falhou? O que mudariam? E porquê?
- Se clarificaram adequadamente as dúvidas apresentadas pelos alunos sobre as tarefas desenvolvidas, apresentando conhecimentos coerentes e assertivos na sua explicação ;
- Se conseguiram contornar as dificuldades ao longo das tarefas. Se não porquê? E se sim, como? Consideram o processo eficaz?;
- Se os materiais utilizados foram os mais adequados. Se não, o que mudariam?;
- Se o computador foi um recurso facilitador da prática pedagógica? Porquê?;
- Se consideraram as tarefas propostas eficazes, bem como a sua pertinência nas aprendizagens adquiridas sobre os conteúdos selecionados. Se não, o que mudariam?;

Por fim, iríamos recorrer à avaliação da professora cooperante, através de uma reflexão cooperada, onde seria demonstrado os aspetos negativos e positivos da prática das estagiárias no decurso da tarefa proposta.

- Bibliografia:

- SIM-SIM, I., *et al.* (2007) O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos. Lisboa: ME/DGIDC.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa.
- Reis, C., *et al.* (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.
- VIEIRA, Alice (2007). *A que sabe esta história?*, 3ªEdição, Oficina do Livro.

Apêndice D

Planificação da criação do blogue de turma

Criação de um Blogue

- Apresentação/Pertinência:

As Tecnologias de Informação e Comunicação permitem, de uma forma dinâmica, que as crianças desenvolvam competências interdisciplinares.

A criação de um blogue permitirá o desenvolvimento das competências referidas anteriormente e a divulgação dos trabalhos dos alunos à comunidade. Pretende-se que as famílias participem ativamente no funcionamento do blogue.

Esta planificação encontra-se estruturada num único momento distinto, onde será apresentada a estrutura da tarefa que decorrerá nessa fase. Assim sendo, esta deverá decorrer no dia 08 de Novembro de 2011.

- Plano/Sequência de atividades:

- 1º Período – Criação e Atualização do Blog

1º Período – Criação e Atualização do Blogue

- **Data:** 08 de Novembro de 2011.

- **Período:** da Tarde.

- **Local:** Sala.

- **Público-alvo:**

No que se refere a esta planificação, o público-alvo escolhido são as crianças do 3º ano, turma A, da Escola EB1/JI de Aires, com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos de idade.

- **Recursos:**

➤ *Recursos materiais* – Para este período da atividade serão necessários os seguintes recursos:

- Computador;
- Tela de projeção;
- Projetor

- *Recursos humanos* – Serão necessários três ou quatro adultos (a professora Rita Gonçalves e as três estagiárias) e as crianças da EB1/JI de Aires.

- Grau de dificuldade¹:

- Médio.

- Áreas curriculares desenvolvidas:

- Tecnologias de Informação e Comunicação.

- Objetivos específicos:

- Reconhecer, com o apoio do professor, as características de diferentes ferramentas digitais (processador de texto, programas de apresentações eletrónicas, programas de desenho, etc.);
- Reconhecer diferentes ferramentas digitais de acesso à informação (dicionários digitais, enciclopédias digitais, motores de busca on-line, etc.) e identificar, com o apoio do professor, as características de cada uma delas;
- Classificar e organizar, em conjunto com o professor, a informação selecionada, recorrendo a ferramentas digitais adequadas (programas de gráficos e/ou de desenho, ferramentas para criação de mapas conceptuais, etc.);
- Criar, sob orientação do professor, documentos digitais simples (mapas de ideias, textos, relatos, apresentações eletrónicas, desenhos, etc.), como resultado de tarefas de aprendizagem;
- Criar documentos digitais originais para exprimir ideias, emoções e sentimentos, utilizando as diferentes funcionalidades das ferramentas de desenho livre e produção de texto.

- Procedimento:

1. Inicialmente, o professor explicará aos alunos a importância do blogue, e como esse instrumento os poderá auxiliar no desenvolvimento de competências das

¹ Este parâmetro centra-se nas características da turma, que foi observada pelas estagiárias na primeira semana de estágio.

outras áreas disciplinares e na divulgação à comunidade dos trabalhos realizados na sala de aula;

2. Após esta explicação, o professor, com o computador ligado ao projetor, irá ensinar como se cria um blogue, em que os alunos (enquanto turma) decidirão o seu nome e as suas características;
3. Após a criação do blogue, ir-se-á introduzir a primeira atualização, os textos produzidos no Halloween e as fotos com as máscaras criadas no mesmo dia.

- Duração da Tarefa:

- Aproximadamente 45 minutos.

- Papel do Professor:

Pretende-se que o professor seja ativo e participante, proporcionando aos alunos momentos de aprendizagem em grande grupo.

- Dificuldades previstas:

- No que diz respeito a estas tarefas, uma das dificuldades subjacentes é a gestão do grupo face à exploração das tarefas;
- Outra das dificuldades que pode surgir será a perceção do funcionamento de um blogue.

- Resolução das dificuldades previstas:

- Para colmatar a primeira dificuldade enunciada anteriormente, as estudantes propõem um conjunto de regras, que serão implementadas em conjunto com a turma.

Exemplo de regras:

- Deverão conversar em tom baixo, para não prejudicar a concentração dos colegas;
- Deverão trabalhar com atenção e calma;
- Não deverão utilizar inadequadamente os materiais distribuídos;

- Para minimizarmos a segunda dificuldade, tentaremos apoiar as crianças no decurso da explicação e, posteriormente, cada aluno tentará colocar documentos no blogue, de modo a reforçar os seus conhecimentos.

- Avaliação/reflexão geral da planificação:

Neste item pretendemos demonstrar alguns materiais pedagógicos que iremos utilizar, para introduzirmos a questão da avaliação das aprendizagens das crianças e da prática das estagiárias, no decurso desta tarefa.





















- **Avaliação das aprendizagens dos alunos:**

Apresentaremos a nossa escala de classificação que se centra nos processos científicos e nas atitudes desenvolvidas por cada aluno.











Procedimento: Deverá assinalar o número da escala que mais se aproxima de cada item ou indicador observado.

Escola: _____ Data: ____/____/____

Nome: _____ Ano: _____ Atividade: _____

Indicador	Escala ²				
	MF	F	S	B	MB
Coopera com os colegas no decurso do debate sobre as características do blogue.					
Possui um comportamento adequado, ao longo da tarefa.					
Utiliza os materiais adequadamente.					
Consegue colocar documentos no blogue.					

² A Escala encontra-se estipulada por: **MF** – Muito Fraco; **F** – Fraco; **S** – Suficiente; **B** – Bom e **MB** – Muito Bom.

Percebe como funciona o blogue.					
Compreende a finalidade do blogue					

Outro instrumento que utilizaremos para avaliar as aprendizagens das crianças relativamente à temática abordada será a reunião que ocorrerá após as tarefas propostas, a qual nos permitirá perceber quais as dificuldades sentidas pelas crianças e quais são os conhecimentos que estão apreendidos.

- **Avaliação do trabalho docente:**

Neste item pretendemos demonstrar alguns aspetos e instrumentos que iremos utilizar para introduzirmos a questão da avaliação da prática das estagiárias, no âmbito desta tarefa.

Primeiramente, pretendemos que haja uma reflexão entre as três estagiárias, onde serão ponderados alguns aspetos sobre a sua prática nesta tarefa, nomeadamente:

- Se adequaram a sua prática às crianças, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança;
- Se conseguiram orientar as tarefas, gerindo o controlo do grupo. Se não, o que falhou? O que mudariam? E porquê?;
- Se clarificaram adequadamente as dúvidas apresentadas pelos alunos sobre as tarefas desenvolvidas, apresentando conhecimentos coerentes e assertivos na sua explicação;
- Se consideraram as tarefas propostas eficazes, bem como a sua pertinência nas aprendizagens adquiridas sobre os conteúdos selecionados. Se não, o que mudariam?

Por fim, iríamos recorrer à avaliação da professora cooperante, através de uma reflexão cooperada, onde seria demonstrado os aspetos negativos e positivos da prática das estagiárias no decurso da tarefa proposta.

- Bibliografia:

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEB (2010). *Metas de Aprendizagem do Ensino Básico*, Lisboa.

Apêndice E

Planificação da atividade “A nossa horta”

Brigada de proteção da horta pedagógica

- Apresentação/Pertinência:

Ao longo dos anos, a situação do planeta foi sofrendo grandes alterações, nomeadamente, ao nível dos recursos naturais, entre outros, que levaram à emergência planetária.

Desta forma, é imprescindível fomentar uma educação baseada no ensino das ciências com orientação na Ciência, Tecnologias e Sociedade (CTS), para que os alunos reflitam nos problemas do quotidiano, desenvolvam competências fundamentais ao nível pessoal e social, tornem a sua cidadania mais ativa e conducente à resolução de problemas relacionados com a tecnologia, a ciência, a sociedade e o meio ambiente.

Assim sendo, os alunos adquirirão conhecimentos, valores e competências fundamentais para resolver problemas, discutir e formular questões e intervir criticamente na sociedade em que se encontram inseridos.

Dando continuidade ao projeto da horta pedagógica da turma 3ºA, pretendemos criar um conjunto de ações educativas, que permitam modificar os hábitos e as conceções dos sujeitos, para tornar a sociedade um meio sustentável. Por isso, ao implementarmos este tipo de educação nos alunos, permitiremos uma consciencialização ecológica, através de uma modificação de hábitos (hábitos sustentáveis), desenvolvendo-lhes competências fundamentais para a conservação do meio.

Além disso, esta tarefa permite-lhes transmitir aos pares e aos outros colegas a importância de preservar o meio envolvente, explicando e sensibilizando-os para a sua importância no seu dia-a-dia.

Esta planificação encontra-se estruturada num único momento, onde será apresentada a estrutura da tarefa que decorrerá nessa fase. Assim sendo, esta deverá decorrer nos dias 28 e 29 de novembro de 2011.

- Plano/Sequência de atividades:

- 1º Período – Brigada de proteção.

1º Período – Brigada de Proteção

- Data: 28 e 29 de novembro de 2011.

- **Período:** da Manhã.

- **Local:** Sala.

- **Público-alvo:**

No que se refere a esta planificação, o público-alvo escolhido são as crianças do 3º ano, turma A, da Escola EB1/JI de Aires, com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos de idade.

- **Recursos:**

➤ *Recursos materiais* – Para este período da atividade serão necessários os seguintes materiais:

- Cartolinas
- Papel de lustro;
- Canetas;
- Lápis de cor;
- Revistas;
- Entre outros...

➤ *Recursos humanos* – Serão necessários três ou quatro adultos (a professora Rita Gonçalves e as três estagiárias) e as crianças da EB1/JI de Aires.

- **Grau de dificuldade¹:**

- Baixo/Médio.

- **Áreas curriculares desenvolvidas:**

- Estudo do Meio;
- Expressão Plástica.

- **Objetivos específicos:**

- Compreender a importância da preservação de um meio;

¹ Este parâmetro centra-se nas características da turma, que foi observada pelas estagiárias na primeira semana de estágio.

- Transmitir ideias de preservação de um meio aos outros;
- Colaborar em equipa;
- Construir cartazes alusivos à temática referida;
- Compreender o seu papel na equipa.

- Procedimento:

1. Primeiramente, o professor deverá comunicar à turma que deverão criar várias brigadas de proteção à horta pedagógica. Deverá agrupar a turma em pequenos grupos (em cinco grupos com 5 elementos).
2. De seguida, deverá organizar, em conjunto com a turma, o sistema de informação, ou seja, organizarão numa tabela quais as brigadas que irão a determinadas salas.
3. Posteriormente, cada brigada irá construir um cartaz alusivo à proteção da sua horta e construir um texto de apresentação para as outras turmas.
4. Após a construção dos cartazes, deverão demonstrá-los à turma para receberem um feedback.
5. Por fim, deverão, escalonadamente, dirigir-se às outras turmas e sensibilizá-las em relação à sua horta pedagógica.

- Duração da Tarefa:

- Aproximadamente 60 minutos.

- Papel do Professor:

Pretende-se que o professor seja ativo, no que diz respeito ao apoio dado aos alunos, quando existirem dificuldades. Todavia, não será diretamente participante, tendo o papel de orientador da tarefa.

- Dificuldades previstas:

- A dificuldade que poderá surgir será os obstáculos que os alunos possam encontrar na execução das tarefas propostas, nomeadamente:
 - Não conseguirem trabalhar em grupo;

- Não conseguirem construir um cartaz informativo;
- Não conseguirem explicar o seu pensamento;
- Entre outros.

- Resolução das dificuldades previstas:

- Para minimizarmos a dificuldade, tentaremos apoiar as crianças no decurso das tarefas, através de esclarecimento de dúvidas e de demonstrações.

- Avaliação/reflexão geral da planificação:

Neste item pretendemos demonstrar alguns materiais pedagógicos que iremos utilizar, para introduzirmos a questão da avaliação das aprendizagens das crianças e da prática das estagiárias, no decurso desta tarefa.






- **Avaliação das aprendizagens dos alunos:**

Nesta etapa apresentaremos a nossa escala de classificação, que se centra nos processos científicos e nas atitudes desenvolvidas por cada aluno.































Procedimento: Deverá assinalar o número da escala que mais se aproxima de cada item ou indicador observado.

Escola: _____ Data: ____/____/____

Nome: _____ Ano: _____ Atividade: _____

Indicador	Escala ²				
	MF	F	S	B	MB
Coopera com os colegas na execução das tarefas propostas.					

² A Escala encontra-se estipulada por: **MF** – Muito Fraco; **F** – Fraco; **S** – Suficiente; **B** – Bom e **MB** – Muito Bom.

Possui um comportamento adequado, ao longo da tarefa.	    
Compreende a importância da preservação de um meio.	    
Transmite ideias de preservação de um meio aos outros.	    
Constrói cartazes alusivos à temática referida.	    
Participa nas tarefas propostas.	    
Compreende o seu papel na equipa.	    

- **Avaliação do trabalho docente:**

Neste item pretendemos demonstrar alguns aspetos e instrumentos que iremos utilizar para introduzirmos a questão da avaliação da prática das estagiárias, no âmbito desta tarefa.

Primeiramente, pretendemos que haja uma reflexão entre as três estagiárias, onde serão ponderados alguns aspetos sobre a sua prática nesta tarefa, nomeadamente:

- Se adequaram a sua prática às crianças, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança;
- Se clarificaram adequadamente as dúvidas apresentadas pelos alunos sobre as tarefas desenvolvidas, apresentando conhecimentos coerentes e assertivos na sua explicação;
- Se conseguiram contornar as dificuldades ao longo das tarefas. Se não porquê? E se sim, como? Consideram o processo eficaz?;
- Se deveriam ter utilizado mais materiais para apoiar as aprendizagens dos alunos?

- Se consideraram as tarefas propostas eficazes, bem como a sua pertinência nas aprendizagens adquiridas sobre os conteúdos selecionados. Se não, o que mudariam?;

Por fim, iríamos recorrer à avaliação da professora cooperante, através de uma reflexão cooperada, onde seria demonstrado os aspetos negativos e positivos da prática das estagiárias no decurso da tarefa proposta.

- Bibliografia:

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa;

Apêndice F

Planificação da atividade “Poluição”

A poluição do ar: “Benefícios do ar puro”

- Apresentação/Pertinência:

Esta tarefa surgiu para dar continuidade ao seguimento dos conteúdos presentes no manual de estudo do meio, bem como para corresponder aos interesses e prioridades da professora cooperante, quanto aos temas a desenvolver no mês de novembro.

Esta temática vem dar a conhecer às crianças a realidade das sociedades desenvolvidas, isto é, o meio que as rodeia. A industrialização é a principal causa da poluição que se verifica nos nossos dias. Esta veio influenciar o processo de introdução de instrumentos cada vez mais tecnológicos e por esta razão, torna-se importante desenvolver uma atitude crítica nas crianças, centrada numa educação para a cidadania, de modo a formar futuros cidadãos responsáveis.

É de frisar que é importante fazer compreender às crianças que devem usar essas tecnologias de forma consciente e fundamentada, evitando implicações negativas na nossa sociedade e, por conseguinte, na nossa saúde.

Ainda que importante, para esta faixa etária, esta tarefa não pretende um aprofundamento da temática da poluição. Pretende-se apenas que se tome conhecimento dos tipos de poluição, como é originada a poluição do ar, de que forma esta prejudica o nosso bem-estar e, como pode ser evitada. Refletir sobre a importância do ar puro é o enfoque desta tarefa.

A tarefa proposta decorrerá em três momentos distintos. Cada um deles será apresentado de seguida.

Esta atividade será aplicada durante a tarde de quarta-feira, dia 29 de novembro de 2011.

- Plano/Sequência de Tarefas:

- *1º Período* – visionamento do vídeo: “Poluição”¹;
- *2º Período* – discussão do tema;
- *3º Período* – construção de um cartaz informativo.

¹ Retirado do site: Biblioteca Digital da ciência viva.

- Público-alvo:

No que se refere a esta planificação, o público-alvo escolhido são as crianças do 3ºA da Escola EB1/JI de Aires, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade.

- Local: Sala**- Áreas curriculares desenvolvidas:**

- Estudo do Meio
- Expressão plástica
- Língua Portuguesa

- Recursos:

- *Recursos materiais* – Os recursos utilizados para esta tarefa serão:
 - Computador, tela e projetor;
 - Cartolina ou papel de cenário;
 - Marcadores, lápis de carvão, borracha, esferográfica e régua de 50cm;
- *Recursos humanos* – Serão necessários três ou 4 adultos (a professora Rita Gonçalves e as três estagiárias) e as crianças do 3ºA da EB/JI de Aires.

- Grau de dificuldade²:

- Baixo/médio

- Objetivos específicos:

- Reconhecer a importância do ar puro para a saúde;
- Identificar alguns fatores do ambiente que condicionam a vida das plantas e animais (água, luz, ar, temperatura, solo);
- Construir um cartaz informativo;
- Manusear objetos em situações concretas (tesoura, régua, computador, ...);
- Utilizar técnicas específicas para transmitir a informação
- Elaborar um texto informativo-expositivo relativo a uma explicação de um fenómeno/desenvolvimento de um tema.

² O grau de dificuldade corresponde às características da turma de alunos referida.

1º Período – visionamento do vídeo: “Poluição”**- Procedimento:**

1. Para introduzir, de forma sintética, o tema da poluição, o professor deverá permitir que as crianças visionem o vídeo “A Poluição”. O visionamento deste vídeo, permitirá perceber que existem vários tipos de poluição e, em especial, os efeitos da poluição do ar, bem como algumas sugestões para prevenir este tipo de poluição.

- **Duração:** aproximadamente 15 minutos.

2º Período – discussão do tema**- Procedimento:**

1. Depois do visionamento do vídeo, é fundamental falar sobre o seu conteúdo. Desta forma, o docente deverá consolidar termos e noções, permitindo uma melhor compreensão da temática da poluição. No entanto, o que se quer privilegiar é a importância do ar puro para a nossa saúde e como tal, deverá aprofundar questões relacionadas com a poluição do ar, para refletir sobre as vantagens de se ter um ar não poluído.
2. Para orientar esta reflexão, deverão responder, coletivamente, às seguintes questões – quais as fontes de poluição? Que implicações têm para o planeta e seres vivos? E quais seriam os benefícios de não ter o ar poluído? Como diminuir a poluição do ar?

- **Duração:** aproximadamente 20 minutos

3º Período – construção de um cartaz**- Procedimento:**

1. Com o intuito de sistematizar as aprendizagens realizadas, será construído um cartaz em cartolina A3, para expor na escola. Esse cartaz será de cariz informativo e responderá às perguntas mencionadas anteriormente.
2. O professor deverá dividir a turma em 6 grupos de 3 e 4 elementos. Dois dos grupos responderão à primeira pergunta, outros dois responderão à segunda

pergunta, um quinto grupo ficará encarregue da terceira pergunta e o sexto grupo pela última.

3. Posteriormente, deverá ler à turma o que escreveram, no sentido de se autocorrigirem, dar sugestões de reformulação e comentar. Depois de reformularem os pequenos textos, deverão reescrever na cartolina (já preparada por nós).

- Duração: 45 minutos

Papel do Professor:

Ao longo desta tarefa, o professor será essencialmente um orientador de um processo de construção de ideias, opiniões e conhecimentos das crianças. Facilitará o processo de aprendizagem, explicando e exemplificando noções e conceitos relacionados com a poluição e em especial a poluição do ar. Participará indiretamente, mas ativamente.

Dificuldades previstas:

- Poderá surgir alguma dificuldade em memorizar termos ou conceitos explicados no vídeo, devido a este ser de uma pequena duração, mas que aborda muitas questões. A concentração das crianças poderá não ter sido suficiente para apreender conceitos importantes relacionados com o ar.
- Poderão, ter dificuldades em expressar ideias, explicar conceitos que tiveram de ser assimilados num curto espaço de tempo.

Resolução das dificuldades previstas:

- Para facilitar ambas as dificuldades descritas pretendemos explicar, forma clara, os conceitos e termos como se de uma extensão do vídeo se tratasse. Se as crianças tiverem dificuldades em expressar as suas ideias, apoiaremos os seus discursos orais, corrigindo, complementando e explicando o que dizem.

Avaliação/reflexão geral da planificação:

Neste item pretendemos demonstrar alguns materiais pedagógicos, que iremos utilizar para avaliarmos as aprendizagens dos alunos e a prática das estagiárias, no âmbito destas tarefas.


























- **Avaliação das aprendizagens dos alunos:**

Apresentaremos a nossa escala de classificação que se centra nos processos científicos e nas atitudes desenvolvidas por cada aluno.

Procedimento: Deverá assinalar o número da escala que mais se aproxima de cada item ou indicador observado.

Escola: _____ Data: ____/____/____

Nome: _____ Ano: _____ Atividade: _____

Indicador	Escala ³				
	MF	F	S	B	MB
Executa as tarefas propostas.					
Possui um comportamento adequado, ao longo da tarefa.					
Participa na discussão de grupo					
Colabora em pequenos grupos					
Responde corretamente às questões colocadas					

³ A Escala encontra-se estipulada por: **MF** – Muito Fraco; **F** – Fraco; **S** – Suficiente; **B** – Bom e **MB** – Muito Bom.

**Reconhece a importância do ar puro
para a nossa saúde**

Para avaliar as aprendizagens dos alunos recorrer-se-á à observação direta do grupo turma e dos pequenos grupos, apreciação das apresentações orais e o produto final.

- **Avaliação do trabalho docente:**

Neste item pretendemos demonstrar alguns aspetos e instrumentos que iremos utilizar para introduzirmos a questão da avaliação da prática das estagiárias, no âmbito desta tarefa.

Primeiramente, pretendemos que haja uma reflexão entre as três estagiárias, onde serão ponderados alguns aspetos sobre a sua prática nesta tarefa, nomeadamente:

- Se transmitiram uma informação clara dos conceitos e processos sobre a temática abordada. Se o “brainstorming” foi um bom meio para dar início à temática ou se seria mais adequado ter investido noutro processo introdutório.
- Se o visionamento do vídeo permitiu a introdução das ideias-chave da temática e se estava realmente adequado às idades das crianças. Se não, porquê e como poderíamos ter procedido para colmatar esses pormenores.
- Se orientaram a discussão sobre o vídeo, de forma a possibilitar a compreensão dos conceitos e termos mais importantes, especialmente aqueles que estão diretamente relacionados com a poluição do ar.
- Se o cartaz foi o meio mais adequado para sistematizar os conhecimentos. Se não, que outro instrumento ou de que forma se deveria ter procedido.
- Se adequaram a sua prática às crianças que tinham maiores dificuldades na compreensão dos conceitos e processos do sistema em questão;
- Se consideraram as tarefas propostas eficazes, bem como a sua pertinência nas aprendizagens adquiridas sobre os conteúdos selecionados. Se não, o que mudariam?;

- Se conseguiram gerir o controlo do grupo nas diferentes fases da tarefa enunciada. Se não, que estratégias poderiam adotar para modificar esse aspeto? O que poderia melhorar?.

Por fim, iríamos recorrer à avaliação da professora cooperante, através de uma reflexão cooperada, onde seria demonstrado os aspetos negativos e positivos da prática das estagiárias no decurso da tarefa proposta.

Bibliografia:

Vídeo “Poluição” http://www.citi.pt/bd/downloads_bloq.asp [Disponível na Biblioteca Digital da Ciência Viva a 13/11/2011]

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa.

Reis, C., et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.

Apêndice G

Planificação da atividade “Carta ao Pai Natal”

A Carta ao Pai Natal

- Apresentação/Pertinência:

A escrita de uma carta é importante para que as crianças desenvolvam, progressivamente, competências que já adquiriram anteriormente, como por exemplo, as formas de tratamento.

Através das formas de tratamento, os alunos poderão identificar e aplicar os seus conhecimentos sobre como tratar as pessoas adequada e educadamente, tendo em conta que não existe uma forma universal para comunicar com todo o tipo de pessoas.

Esta atividade será também importante, pois, ajudará as crianças a perceberem como se escreve uma carta, qual a sua estrutura e qual deverá ser o seu conteúdo, dado que será destinada a uma figura representativa do Natal, o Pai Natal.

A tarefa proposta decorrerá num momento distinto, onde será apresentado a sua estrutura. Esta atividade realizar-se-á no dia 12 de dezembro de 2011.

- Plano/Sequência de Tarefas:

- *1º Período* – Carta ao Pai Natal.

- Público-alvo:

No que se refere a esta planificação, o público-alvo escolhido são as crianças do 3ºA da Escola EB1/JI de Aires, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade.

1º Período – Carta ao Pai Natal

- **Local:** Sala.

- **Período:** da Manhã.

- Áreas curriculares desenvolvidas:

- Língua Portuguesa.

- Recursos:

- Recursos materiais – Os recursos utilizados para esta tarefa serão:
 - Folha A4.
- Recursos humanos – Serão necessários três ou 4 adultos (a professora Rita Gonçalves e as três estagiárias) e as crianças do 3ºA da EB/JI de Aires.

- Grau de dificuldade¹:

- Baixo/Médio.

- Objetivos específicos:

- Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos:
 - Recolher a informação em diferentes suportes;
 - Organizar a informação.
- Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados;
- Redigir uma carta, com intenção específica;
- Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento:
 - Identificar erros;
 - Acrescentar, apagar, substituir;
 - Condensar, reordenar, reconfigurar;
 - Reescrever o texto;
- Cuidar da apresentação final dos textos.

- Procedimento:

1. Primeiramente, o professor deverá questionar os alunos sobre a estrutura e o conteúdo de uma carta;

¹ O grau de dificuldade corresponde às características da turma de alunos referida.

2. Posteriormente, os alunos deverão relembrar as formas de tratamento e qual a correspondente a este tipo de carta;
3. Por fim, os alunos deverão escrever a sua carta ao Pai-Natal e ilustrá-la.

- **Duração:** aproximadamente 90 minutos.

Papel do Professor:

- Pretende-se que o professor esteja ativamente envolvido na tarefa, de modo a que possa responder às dificuldades das crianças. Apesar de não participar diretamente na realização da tarefa, o professor surge como orientador da mesma.

- Dificuldades previstas:

- Uma das dificuldades subjacentes é a gestão do grupo face à discussão do tema em grande grupo.

- Resolução das dificuldades previstas:

- Esta dificuldade poderá dissipar-se através de um conjunto de regras, que serão implementadas em conjunto com a turma.

Exemplo de regras:

- Deverão expressar a sua opinião de forma clara e audível;
- Deverão escutar e respeitar a opinião de todos os colegas;
- Deverão questionar os colegas, de forma construtiva;
- Deverão esperar pela sua vez, para comunicarem a sua opinião;
- Deverão trabalhar com atenção e calma.

- Avaliação/reflexão geral da planificação:

Neste item pretendemos demonstrar alguns materiais pedagógicos, que iremos utilizar para avaliarmos as aprendizagens dos alunos e a prática das estagiárias, no âmbito destas tarefas.































- **Avaliação das aprendizagens dos alunos:**

Apresentaremos a nossa escala de classificação que se centra nos processos científicos e nas atitudes desenvolvidas por cada aluno.

Procedimento: Deverá assinalar o número da escala que mais se aproxima de cada item ou indicador observado.

Escola: _____ Data: ____/____/____

Nome: _____ Ano: _____ Atividade: _____

Indicador	Escala ²				
	MF	F	S	B	MB
Reconhece a estrutura e conteúdo de uma carta.					
Organiza a informação/conteúdo.					
Revê e corrige o seu texto, tendo em conta a ortografia, pontuação e a concordância das frases.					
Cuida da apresentação final do texto.					
Possui um comportamento adequado, ao longo da tarefa.					
Reconhece as formas de tratamento.					

Outro instrumento que utilizaremos para avaliar as aprendizagens das crianças relativamente à temática abordada será a reunião que ocorrerá após as tarefas

² A Escala encontra-se estipulada por: **MF** – Muito Fraco; **F** – Fraco; **S** – Suficiente; **B** – Bom e **MB** – Muito Bom.

propostas, a qual nos permitirá perceber quais as dificuldades sentidas pelas crianças e quais são os conhecimentos que estão apreendidos.

- **Avaliação do trabalho docente:**

Neste item pretendemos demonstrar alguns aspetos e instrumentos que iremos utilizar para introduzirmos a questão da avaliação da prática das estagiárias, no âmbito desta tarefa.

Primeiramente, pretendemos que haja uma reflexão entre as três estagiárias, onde serão ponderados alguns aspetos sobre a sua prática nesta tarefa, nomeadamente:

- Se adequaram a sua prática às crianças, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança;
- Se conseguiram orientar as tarefas, gerindo o controlo do grupo. Se não, o que falhou? O que mudariam? E porquê?
- Se clarificaram adequadamente as dúvidas apresentadas pelos alunos sobre as tarefas desenvolvidas, apresentando conhecimentos coerentes e assertivos na sua explicação
- Se consideraram as tarefas propostas eficazes, bem como a sua pertinência nas aprendizagens adquiridas sobre os conteúdos selecionados. Se não, o que mudariam?;

Por fim, iríamos recorrer à avaliação da professora cooperante, através de uma reflexão cooperada, onde seria demonstrado os aspetos negativos e positivos da prática das estagiárias no decurso da tarefa proposta.

- Bibliografia:

- Reis, C., et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.

Apêndice H

Imagens do blogue “Turma Navegante”



Figura 3 - Publicação das Histórias de terror através do *Slideshow*

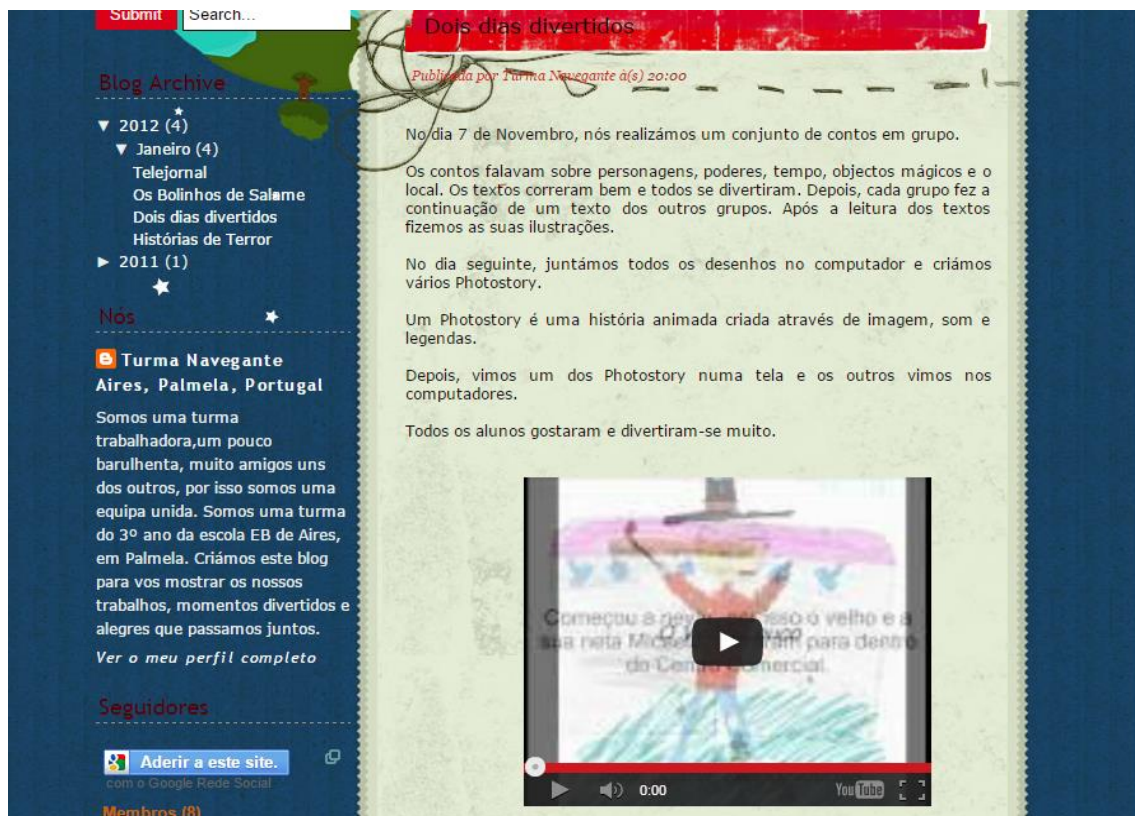


Figura 4 - Publicação dos "Contos", produzidos no *PhotoStory*, através do *Youtube*

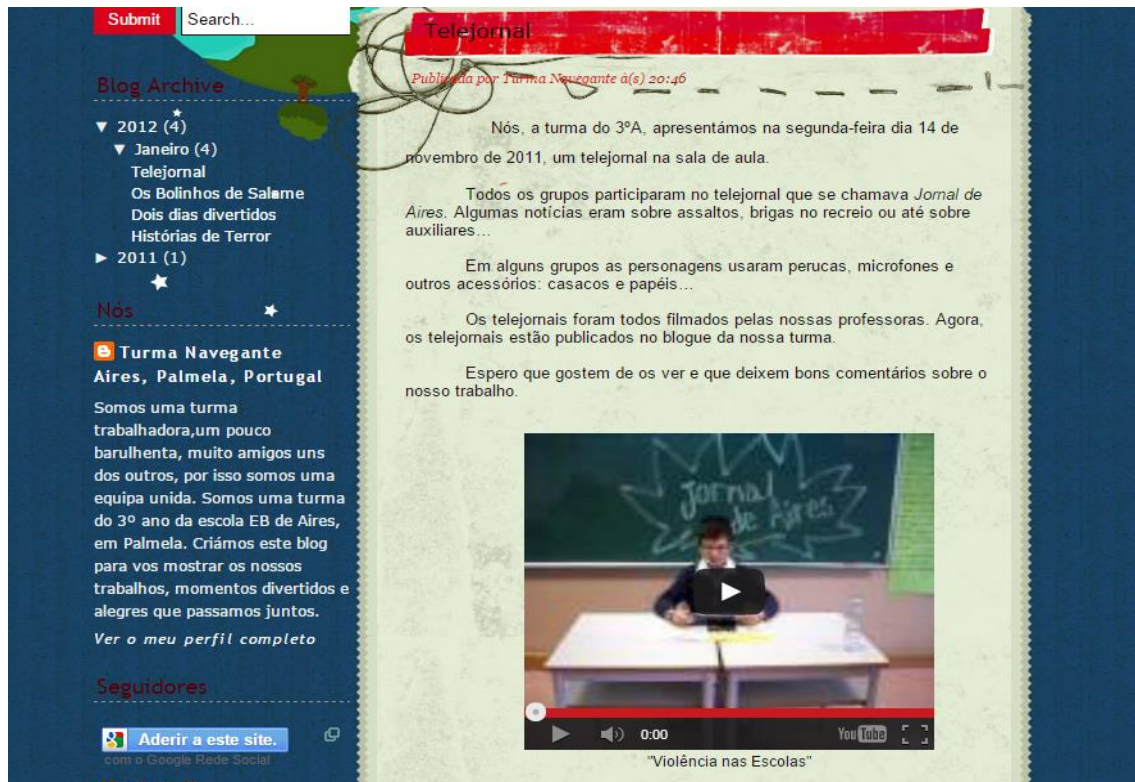


Figura 5 - Publicação da atividade "O Telejornal" através do Youtube

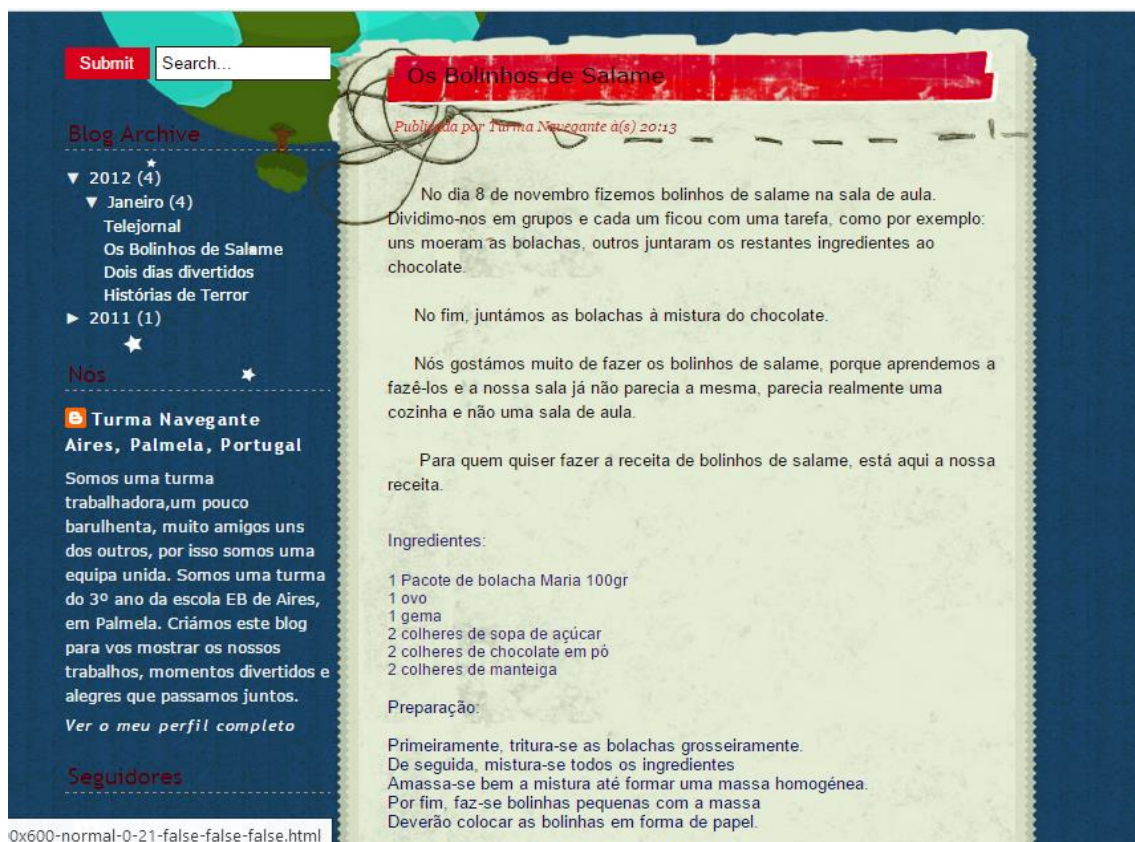


Figura 6 - Publicação de um texto instrucional: "Bolinhos de Salame"

Anexos

Anexo A

Textos produzidos pelos alunos:

“O meu animal preferido”

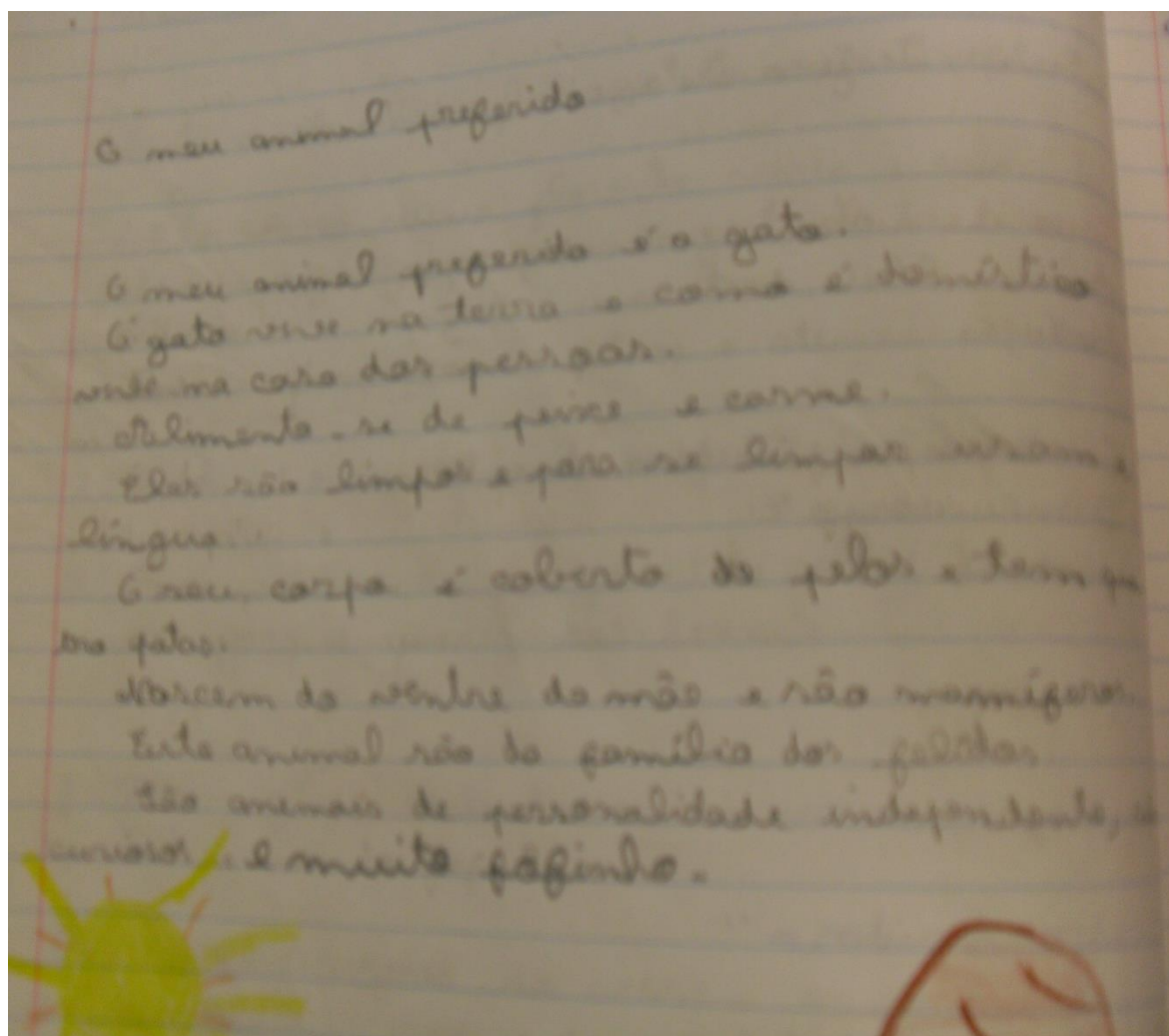


Figura 7 - "O meu animal preferido" - aluno nº1

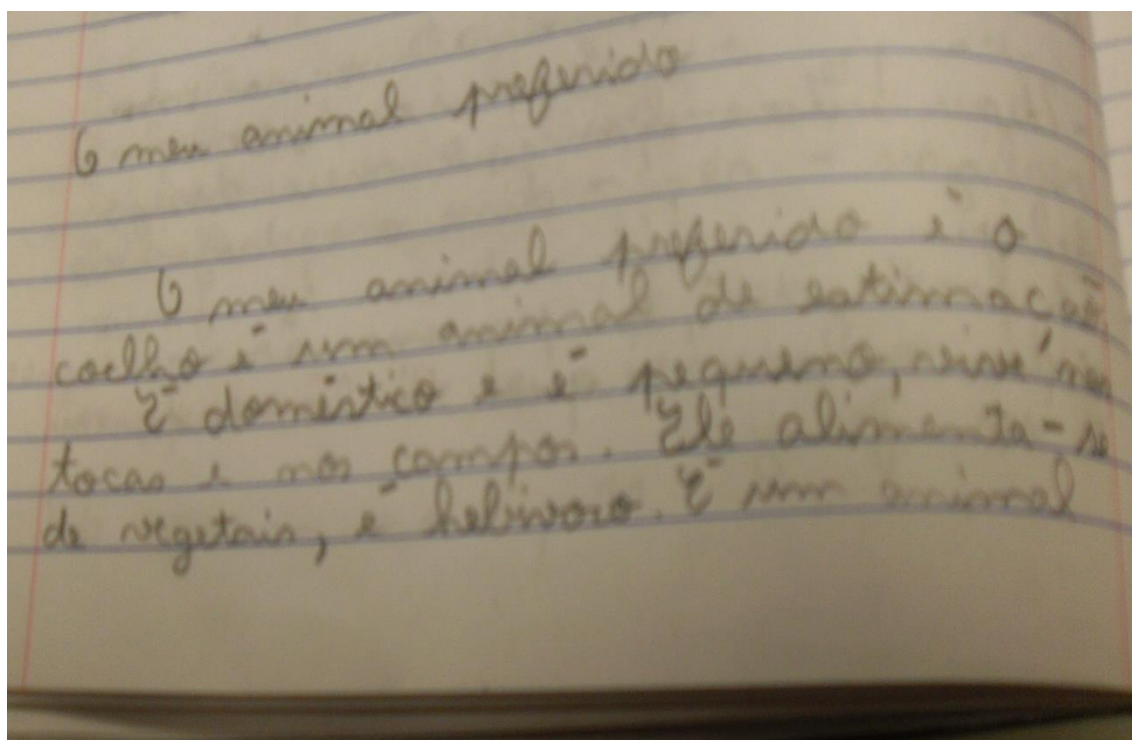


Figura 8 - "O meu animal preferido" - aluno nº2 (parte 1)

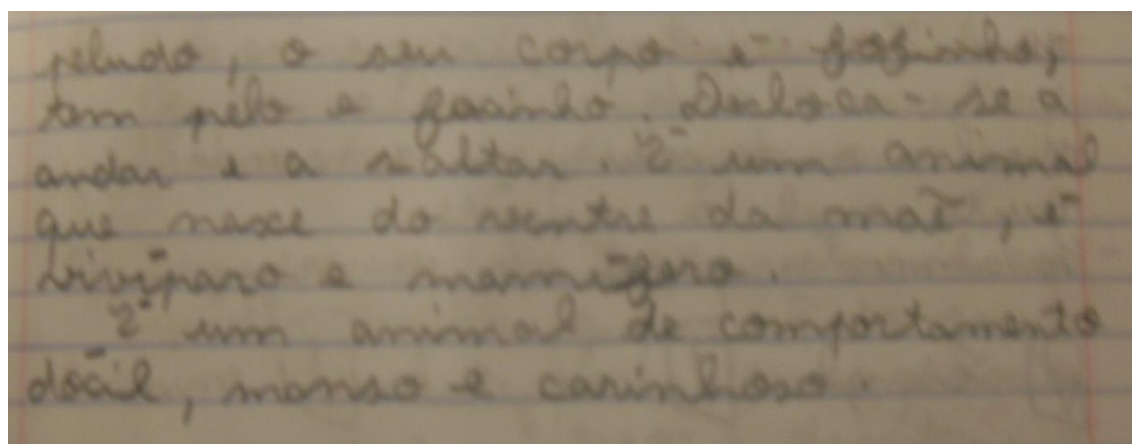


Figura 9 - "O meu animal preferido" - aluno nº2 (parte 2)

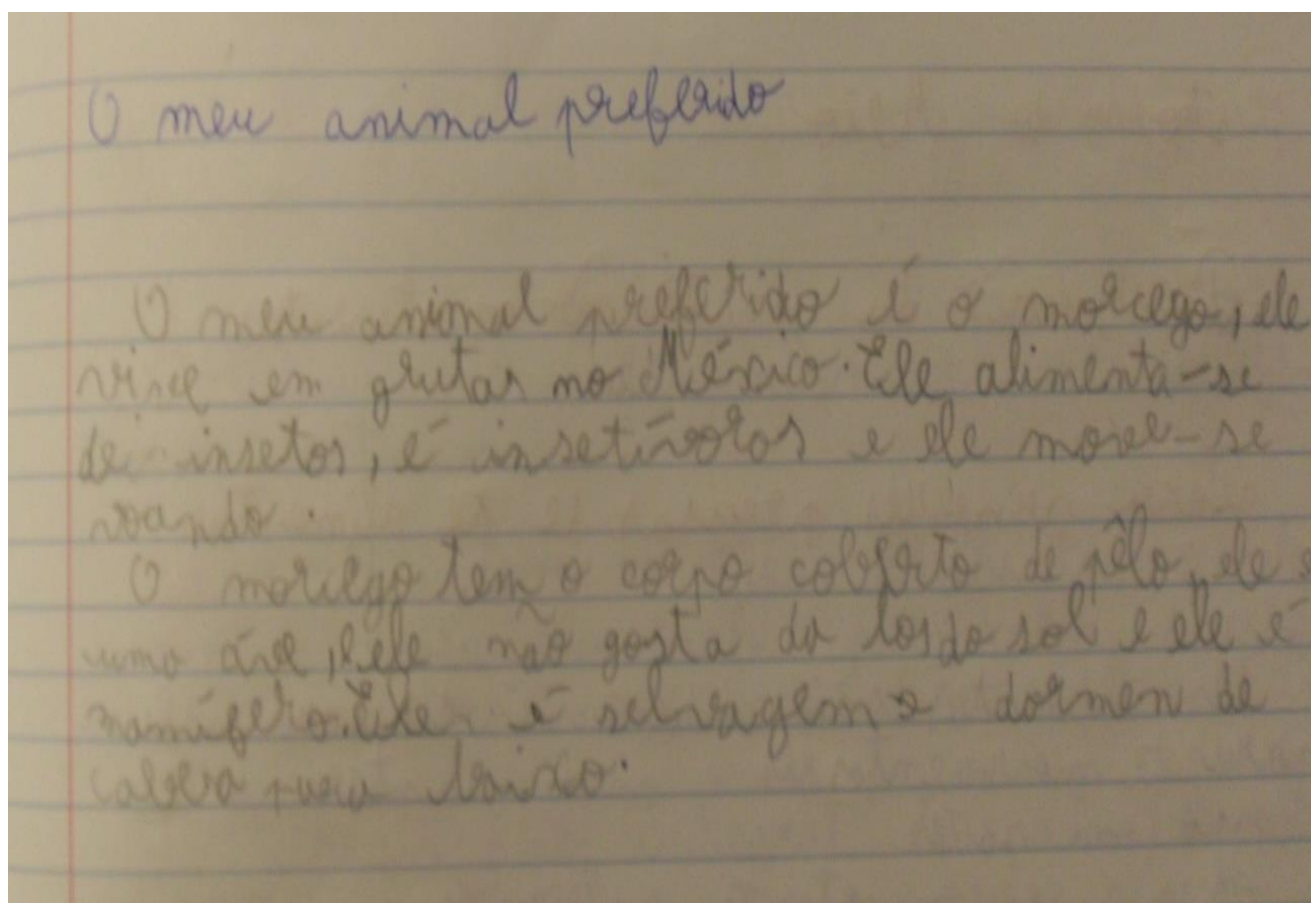


Figura 10 - "O meu animal preferido" - aluno nº3

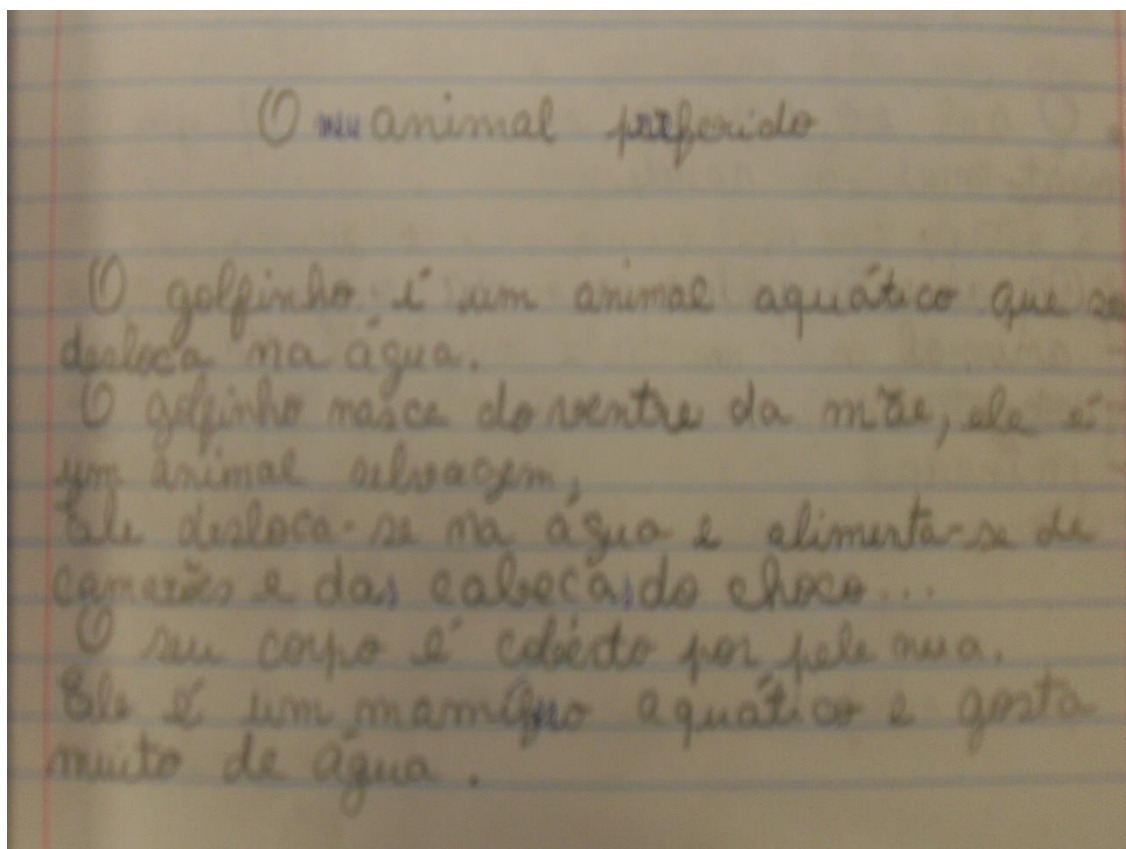


Figura 11 - "O meu animal preferido" - aluno nº4

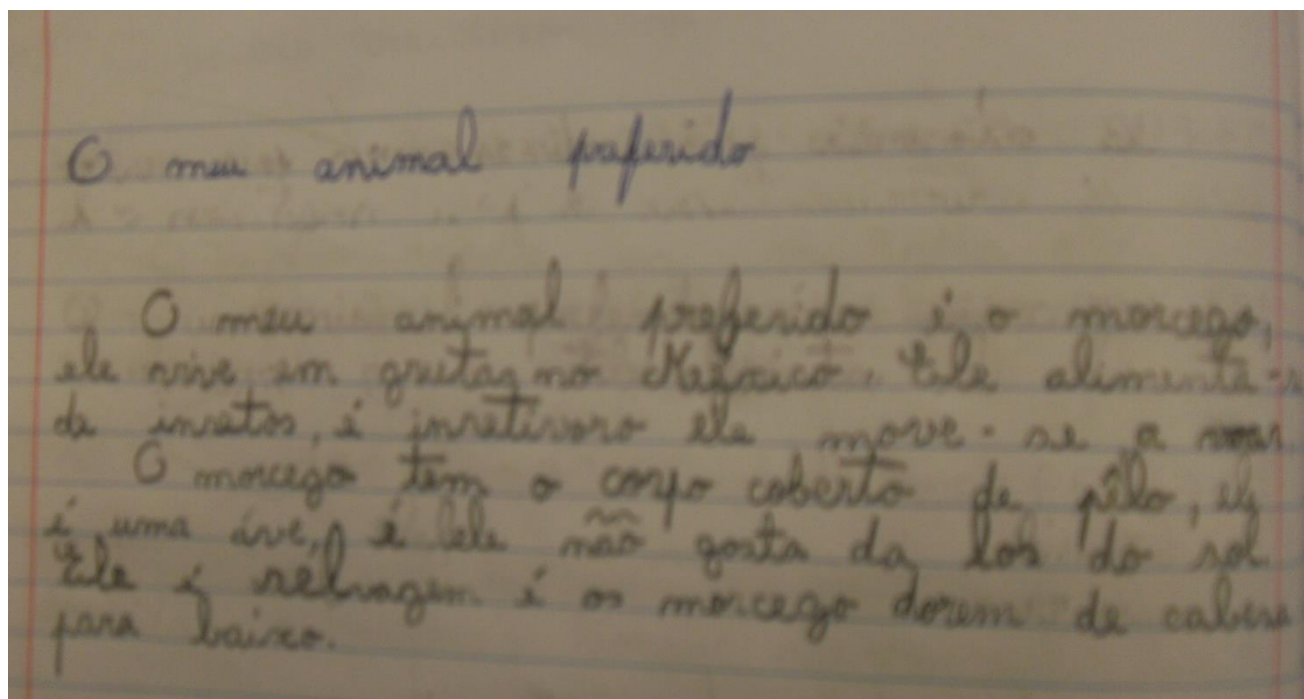


Figura 12 - "O meu animal preferido" - aluno nº5

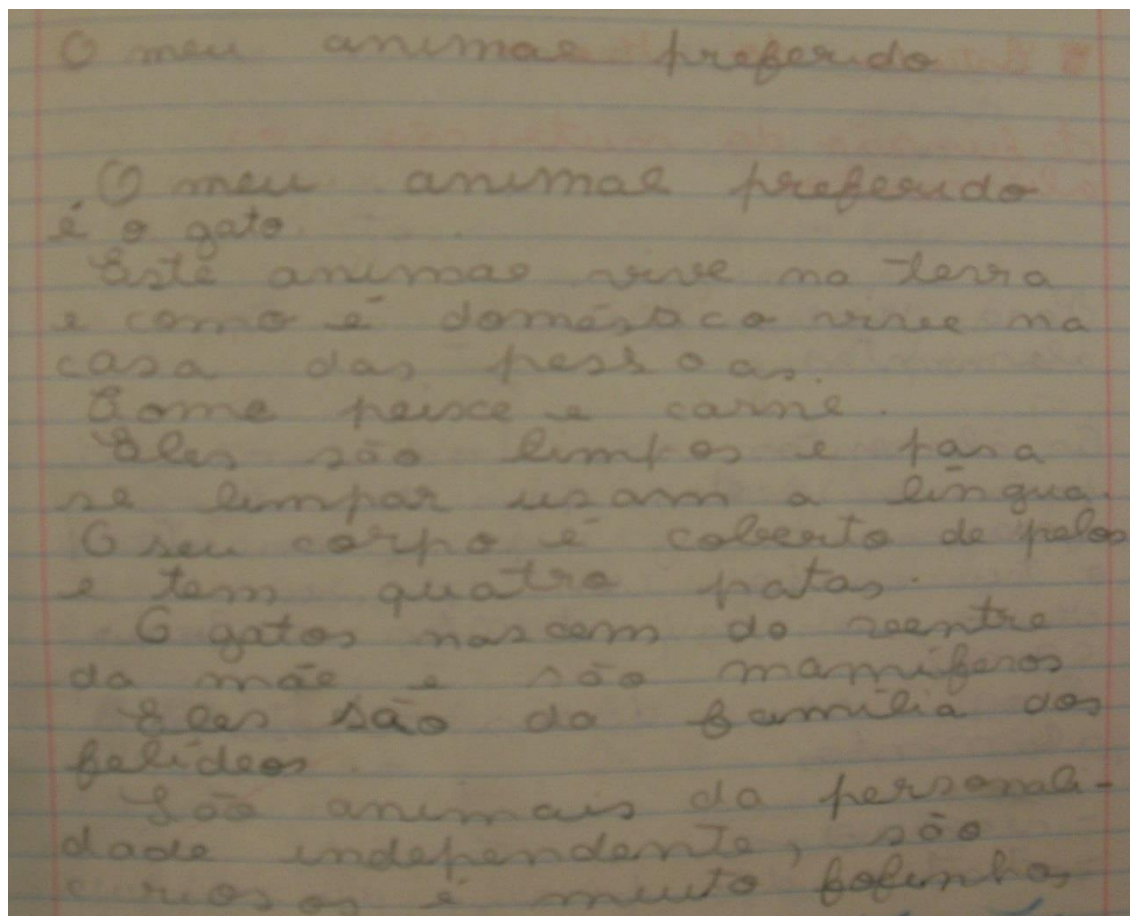


Figura 13 - "O meu animal preferido" - aluno nº6

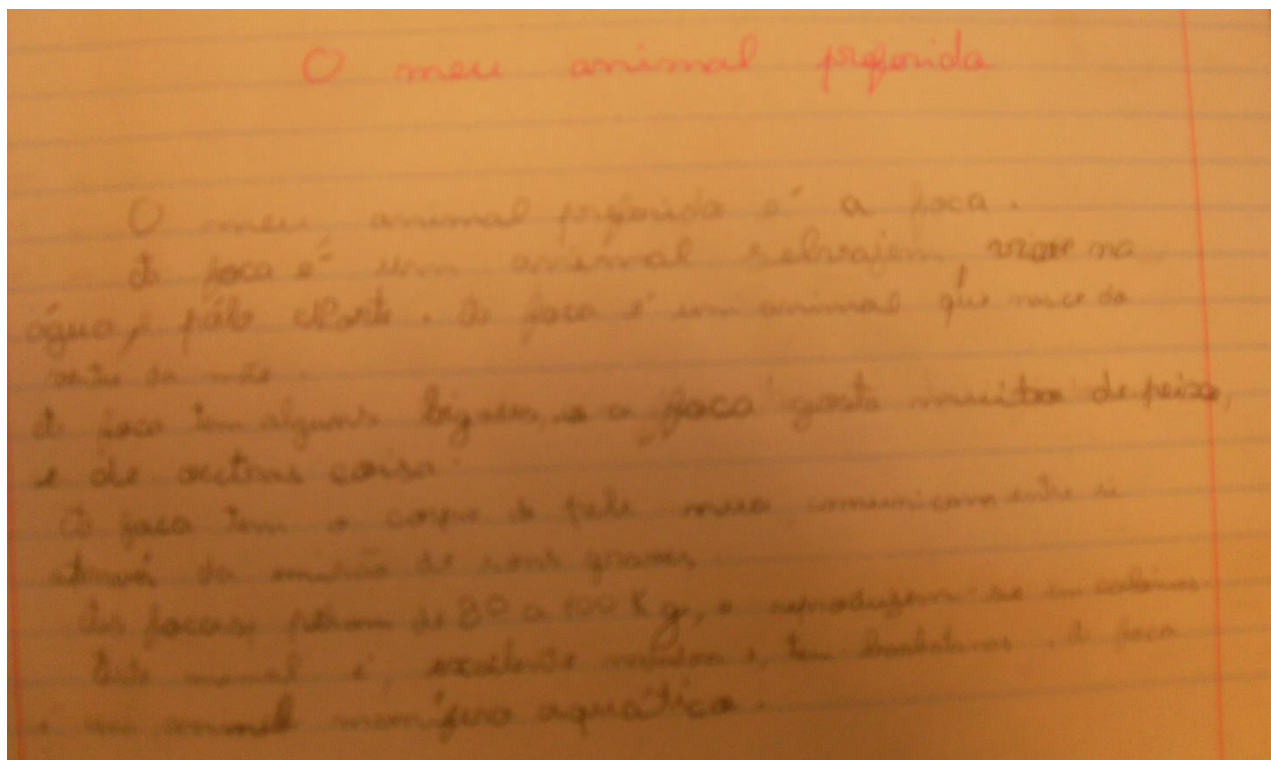


Figura 16 - "O meu animal preferido" - aluno nº9

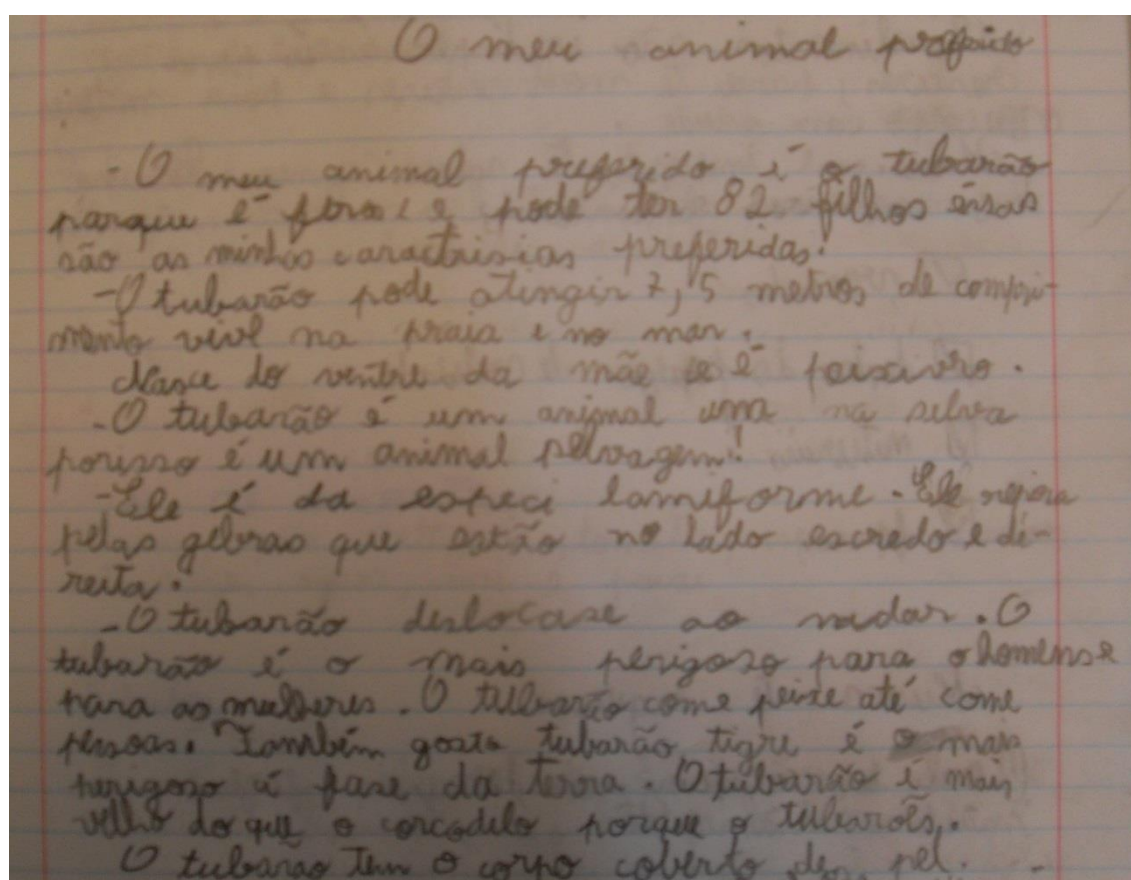


Figura 17 - "O meu animal preferido" - aluno nº10

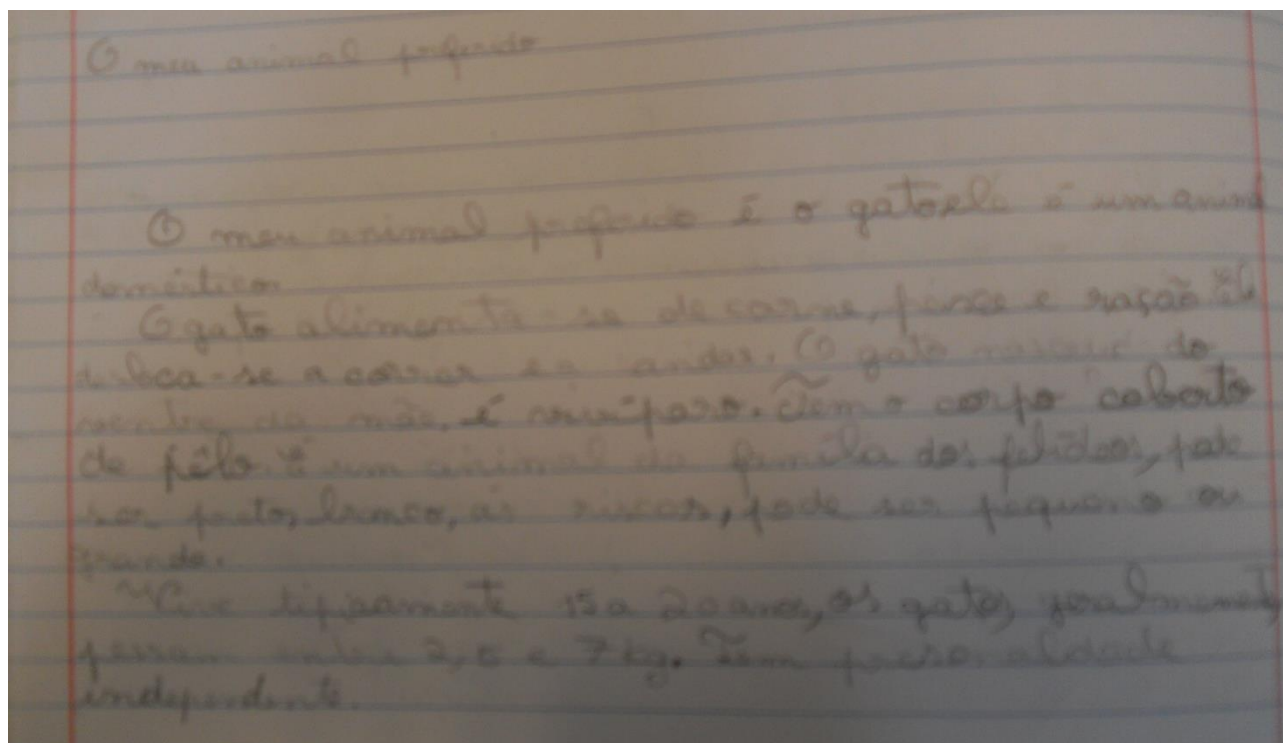


Figura 18 - "O meu animal preferido" - aluno nº11

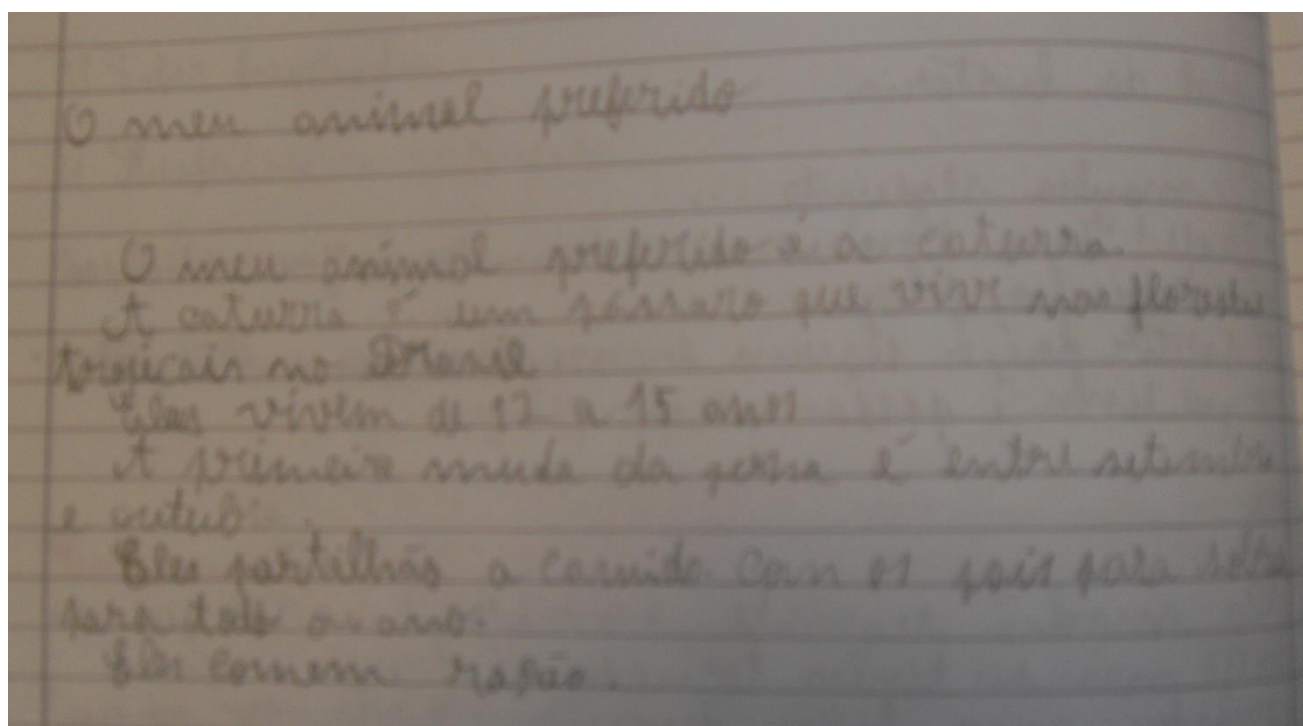


Figura 19 - "O meu animal preferido" - aluno nº12

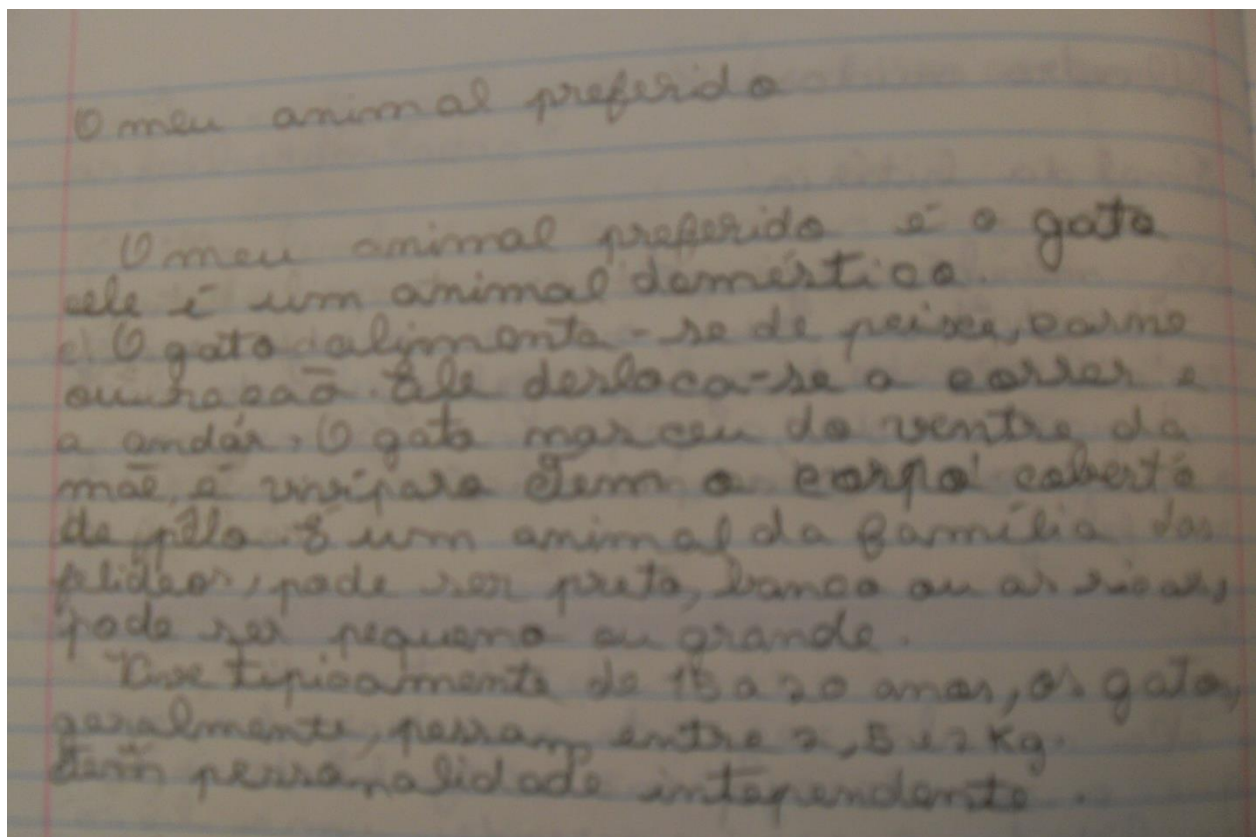


Figura 20 - "O meu animal preferido" - aluno nº13

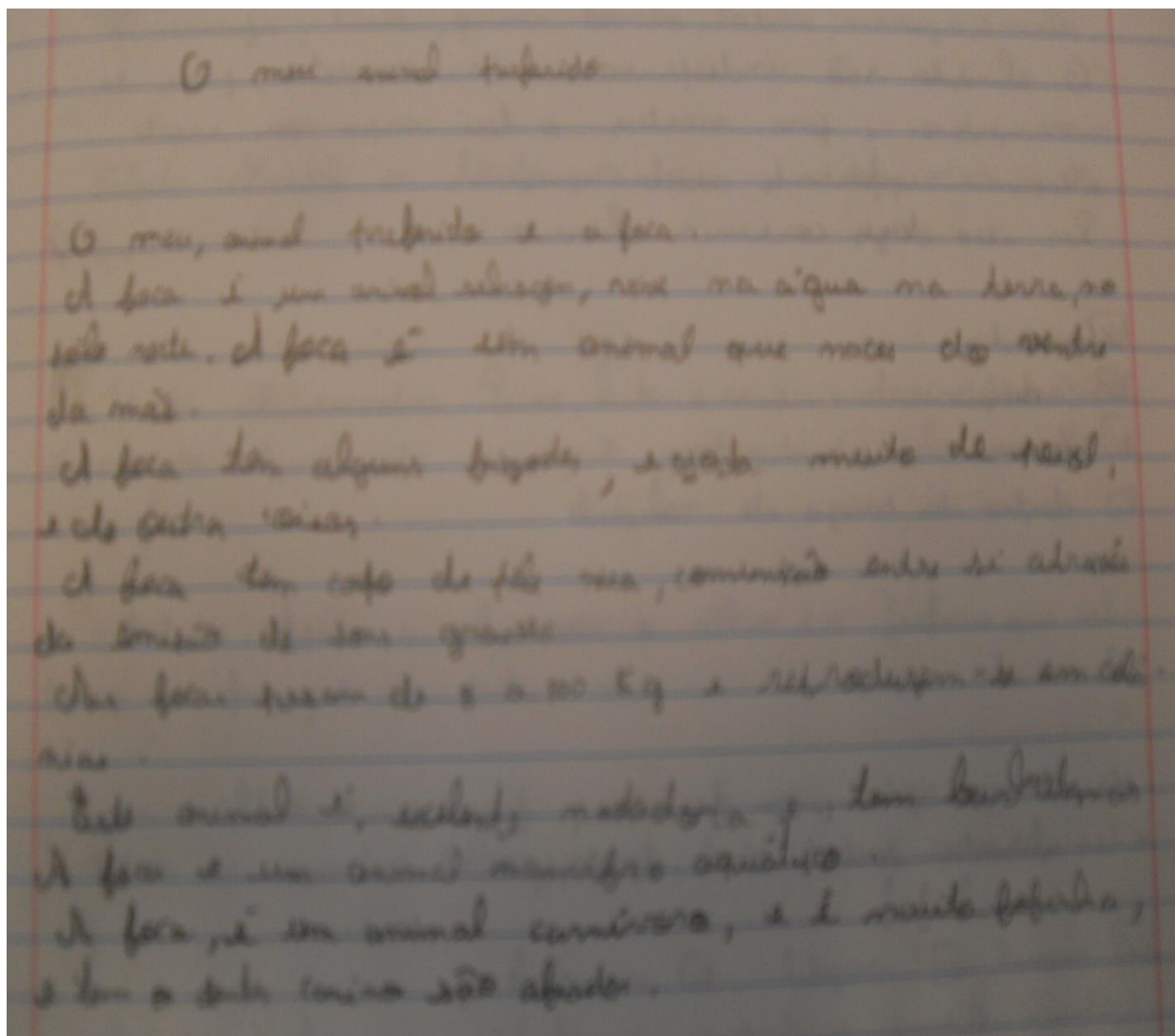


Figura 21 - "O meu animal preferido" - aluno nº14

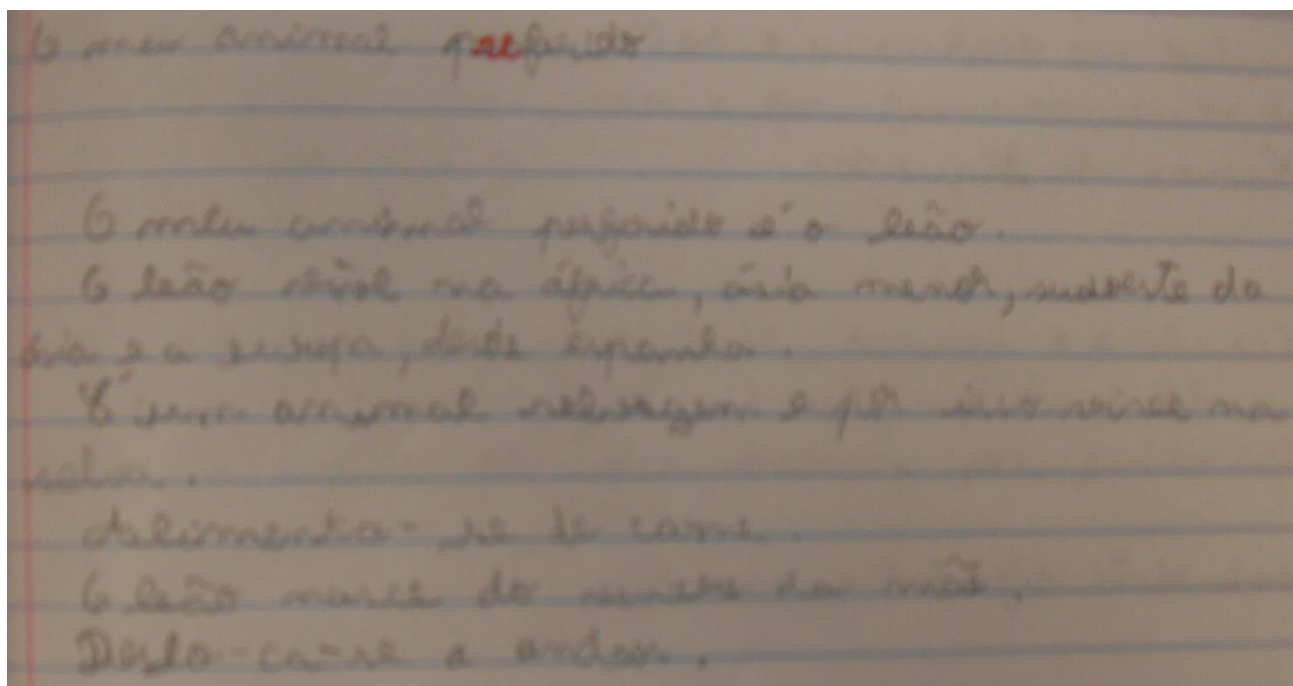


Figura 22 - "O meu animal preferido" - aluno n°15 (1ª parte)

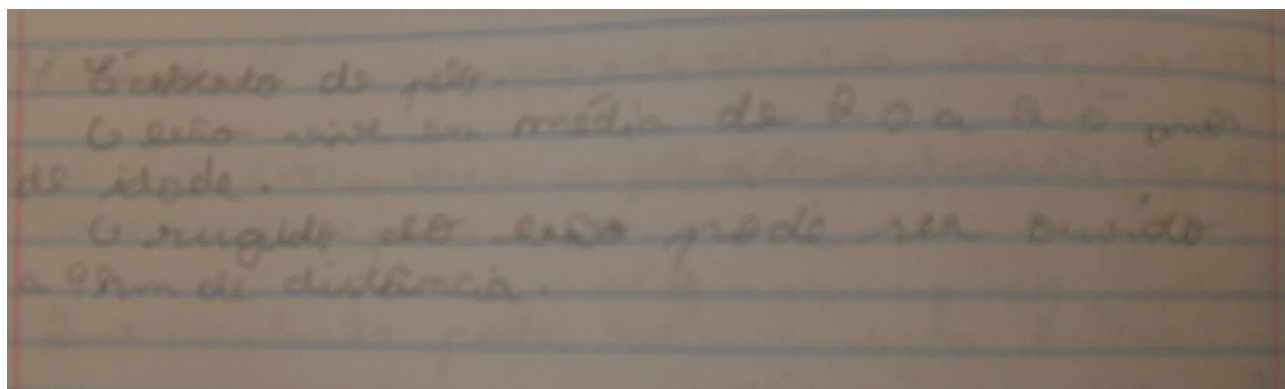


Figura 23 - "O meu animal preferido" - aluno n°15 (2ª parte)

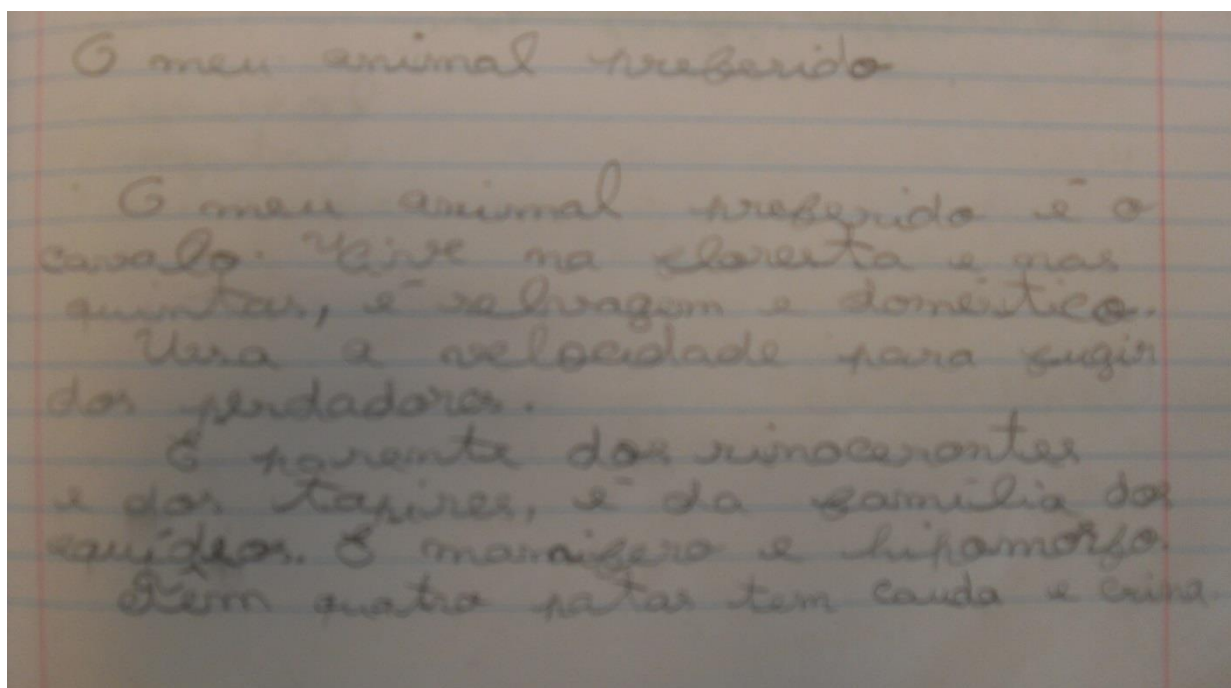


Figura 24 - "O meu animal preferido" - aluno nº16 (1ª parte)

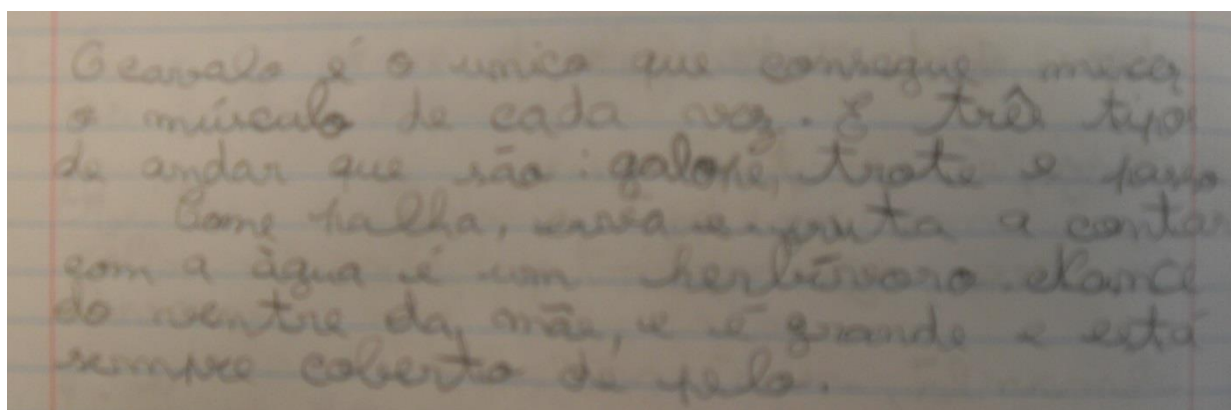


Figura 25 - "O meu animal preferido" - aluno nº16 (2ª parte)

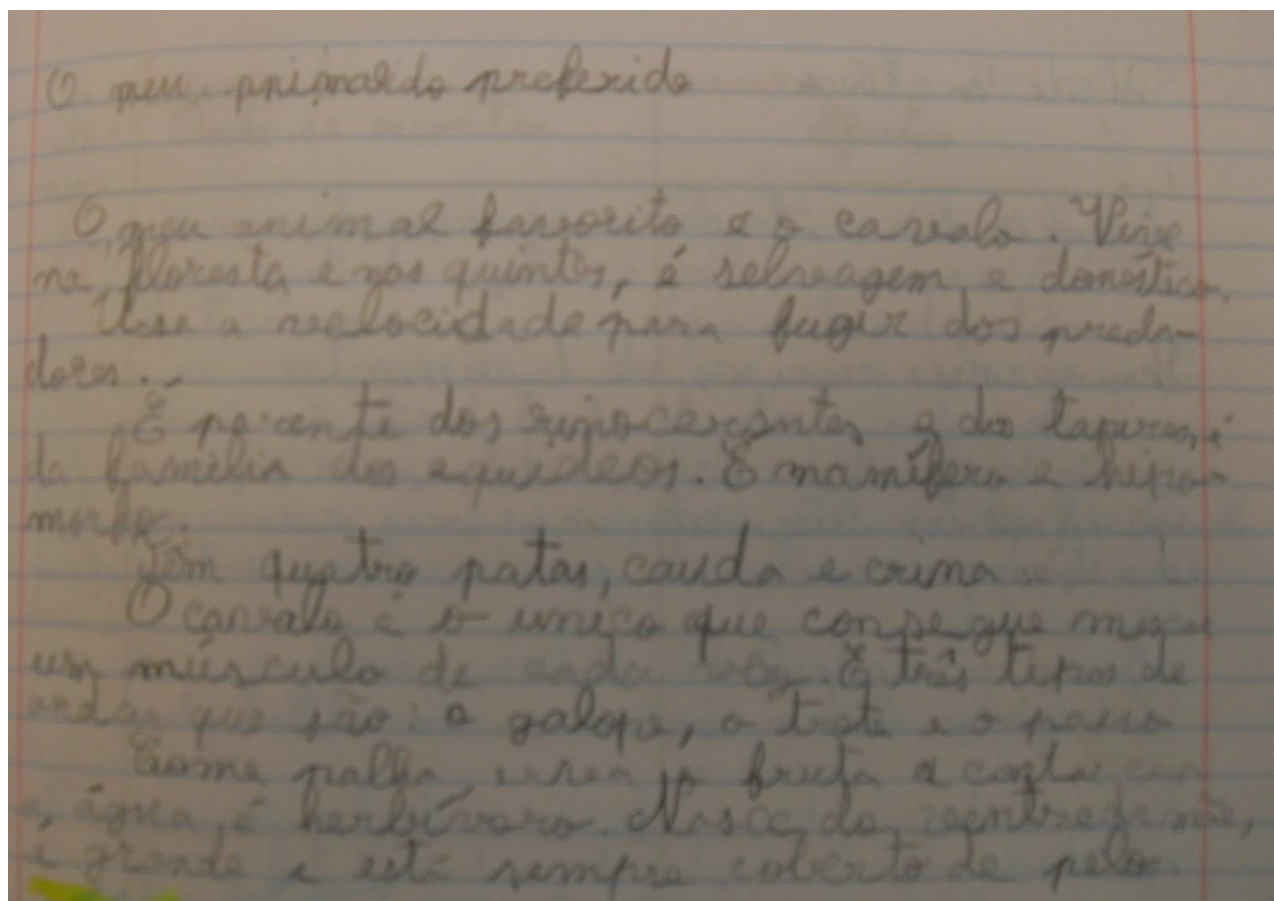


Figura 26 - "O meu animal preferido" - aluno nº17

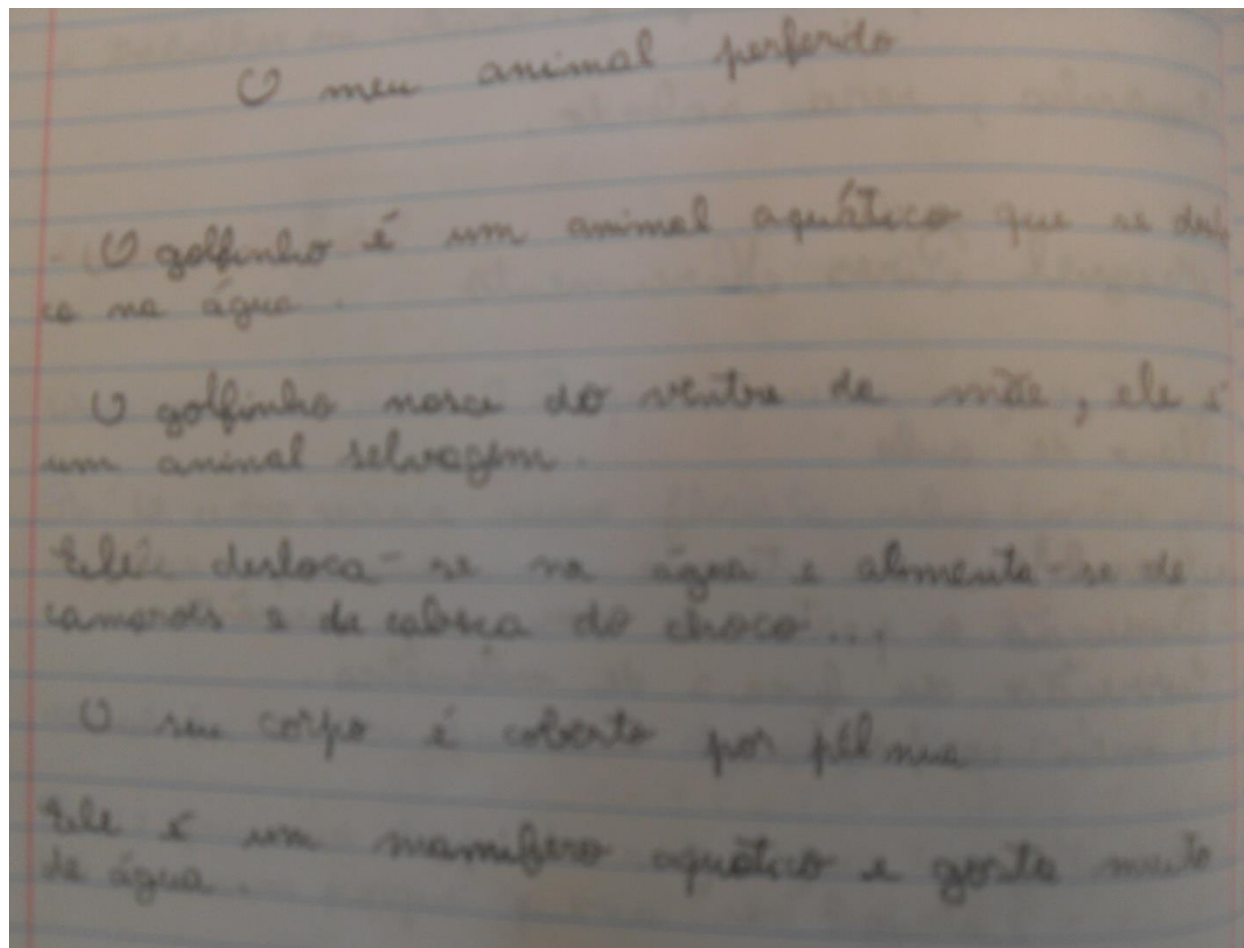


Figura 27 - "O meu animal preferido" - aluno nº18

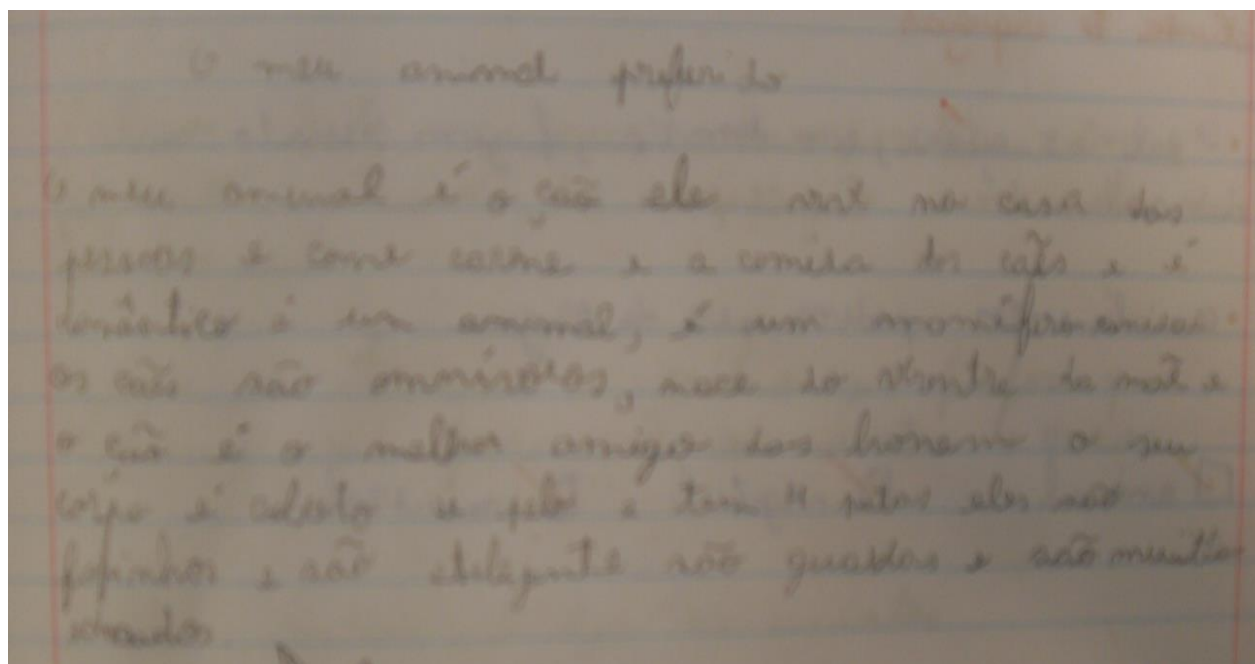


Figura 28 - "O meu animal preferido" - aluno nº19

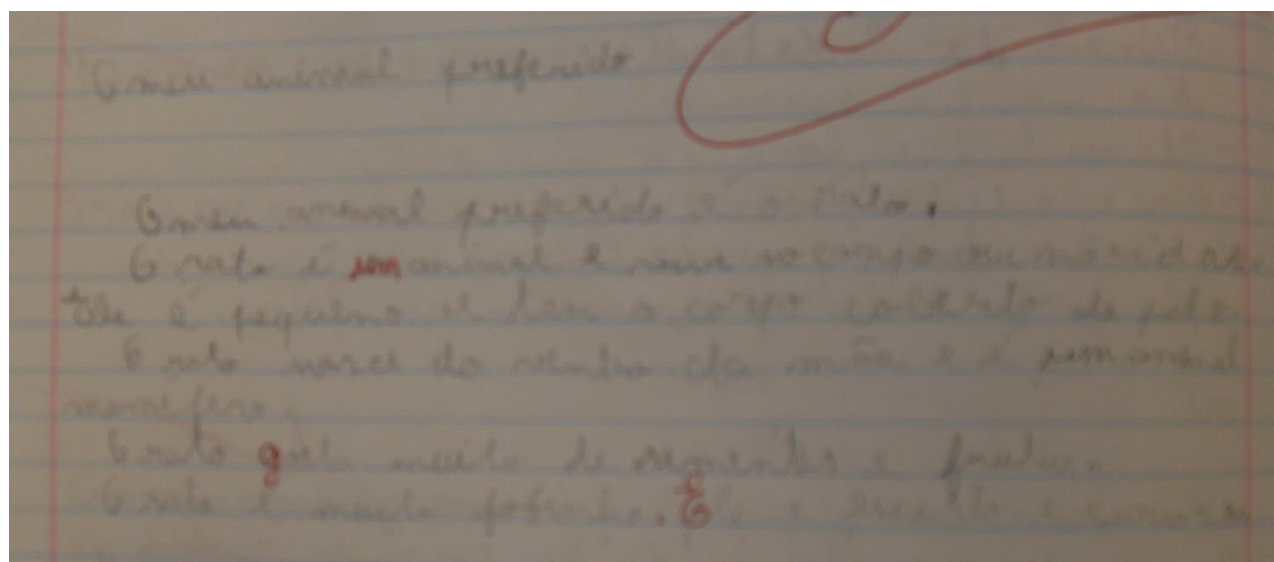


Figura 29 - "O meu animal preferido" - aluno nº20

Anexo B

Textos produzidos pelos alunos:

“História de Terror”

Figura 30 - *“História de Terror” - Grupo 1*

A noite do terror

Era uma noite muito perigosa, numa casa, velha, ao pé de uma praia. A casa estava cheia de teias de aranha, quando de repente apareceu uma enorme tempestade. Depois quando um trovão se aproximou da casa foi tão forte, que houve um terramoto, onde pareceram as criaturas: um vampiro, um zombie, uma diaba e por fim a pior a demonia.

O vampiro tinha olhos de sangue, o zombie estava com facas espetadas em todo o corpo e a cara sangrava sem parar, a diaba estava cheia de sangue na cara e com uma faca estada no coração e a demonia tinha um tridente. Até que a diaba disse:

- Vamos bater á porta daquela casa.

- Sim vamos lá, vocês os dois rapazes querem ir. – disse a demonia.

- Sim. – disse o vampiro.

- Eu também vou. – disse o zombie.

Depois chegaram á porta. A velha abriu a porta e disse:

- Quem são vocês?

- Somos umas criaturas maléficas. – respondeu o zombie

- Zombie, zombie está aqui alho. – disse o vampiro.

- Vampiro, vamos embora. O zombie e a diaba ficam aqui. – disse a demonia.

- Sim!!! – disseram em coro o zombie e a diaba.

O zombie e a diaba raptaram a velha e levaram – na para a praia.

- Vamos assaltar a casa. – disse o zombie.

- Sim. – respondeu a diaba.

Mas esse assalto foi mesmo impossível, pois a casa estava cheia de repelentes do mal e todos fugiram apavorados.

Quanto á velhinha, é muito triste, mas a verdade é que a pobre velhinha morreu de medo!

Figura 31 - *“História de Terror” - Grupo 2*

Cemitério renascido e assustador

Dia 31 de Outubro, num cemitério alguns esqueletos saíram dos caixões, passado um tempo começaram a sair da terra e das árvores e alguns deles eram zombies. Um deles tinha a cabeça na mão e a sua cara tinha oito olhos. Os esqueletos e os zombie foram a um Frankenstein gigantesco, metade osso, metade carne, e tinha as tripas a sair pelas orelhas, os dentes podres e com sangue e também cheio de cobras com cortes e a deitar sangue e a vomitar ratos mortos com vômito, começaram a voar tarântulas, e com isto o velhinho ficou de boca aberta e caíram-lhe as cuecas.

O Frankenstein gigante ordenou a todos:

- Vamos arruinar-lhes a vida.

- Ok mestre! disseram os esqueletos.

Passado um tempo de arruinar a vida aos habitantes encontraram-se com outro gigante e combinaram um plano para arruinar o mundo.

E eu disse:

- O zumbie vem a escola, fuja !!!

E todos fizeram chichi nas cuecas.

Figura 32 - **“História de Terror” - Grupo 3**

Inês, Dinis, Mariana, Margarida. P

No cemitério

Há muito tempo atrás, quatro amigos foram visitar a sua mãe ao cemitério e, de repente, começaram a sair das campas zombies. Os miúdos fugiram e sem se aperceberem para onde iam, foram parar a uma casa assombrada. A porta fechou-se e os fantasmas e todos os zombies começaram a fazer ruídos e estrondos. Os miúdos conseguiram ir para outra parte da caca e começaram a ouvir gritos atrás de gritos. Olharam para o lado e um deles disse:

- Cuidado com o Frankenstein! Ele é gigante, tem parafusos na cabeça e é assustador.

Os outros miúdos disseram:

- Olha, esta ali uma saída.

Todos saíram da casa e depois entraram numa floresta, onde apareceram bruxas e vampiros, que foram a correr atrás deles.

O menino acordou e disse:

-Que bom! Isto tudo só foi um pesadelo. Que alívio!

Figura 33 - **“História de Terror” - Grupo 4**

Os cinco zombies da morte

Num cemitério habitavam cinco zombies que comiam os órgãos dos mortos; E eles eram altos, magros e tinham a pele rasgada.

Numa noite de chuva, o guarda do cemitério ouviu um barulho assustador que vinha do portão e eram cinco zombies.

Eram cinco zombeis que atacaram o guarda e que lhe arrancaram a cabeça e depois comeram-lhe os olhos e a língua e o cérebro.

- Hum, o nosso prato preferido é aquele guarda sabia a carne viva!

- Que tal irmos comer as pessoas da cidade toda?

- Que bela ideia – disseram os outros.

E lá foram eles para a cidade.

-Vamos para a escola comer mais de trezentos alunos bem saborosos.

-Esta cidade estava muito boa, que tal amanhã comermos outra? Pode ser Lisboa?

Francisco, Margarida Cabral, Pedro, Ana Rita e Martim

Figura 34 - **“História de Terror” - Grupo 5**

Um sonho assustador

Numa noite de nevoeiro, na véspera do dia das bruxas, em 1999, uma velhinha que era muito velhinha mesmo, foi ao cemitério visitar a campa do seu pai. Estava ela a pôr flores na campa e ouviu:

-Filha, filha...

A velhinha de tão assustada que até desmaiou e caiu no chão.

Meia hora depois acordou e sentiu um enorme peso em cima dela. Abriu os olhos e ...

- Ai, ai! - Gritou ela - O meu pai está em cima de mim! É um morto vivo!

O zombie estava a assustar a velhinha, que fazia muita força para se libertar.

-Larga-me, larga-me! Cheiras mesmo mal!

Mas o morto vivo não a largava e não parava de tentar morde-la.

A velhinha sentiu tanto medo que até fez xixi nas cuecas e, só quando sentiu molhada é que acordou de verdade e percebeu que era um pesadelo.

Anexo C

Textos produzidos pelos alunos:

“Contos”

Figura 35 - “Contos” - Grupo 1

O assalto maluco ao Mc Donald’s

Era uma vez uma velha chamada Ana Rita e três porquinhos chamados Pedro, Francisco e Margarida.

Os porquinhos e a velha foram ao Mc Donald’s e apareceu um ladrão, que se dirigiu ao empregado e disse:

- Passe para cá o dinheiro, se não toda a gente sofre!

Os porquinhos e a velha deram – lhe com a bengala e disse:

- Você não tem cuidado com as pessoas! Mal criado!

Depois, os porquinhos saltaram para as costas e deram um murro triplo na cabeça, e ficou a sangrar.

De repente atacou com uma bola de fogo e caíram as calças e as cuecas à velha e aos porquinhos, que também ficaram a ver estrelas.

- Estamos a ver estrelas – disseram em coro.

Por lá passavam dois polícias que começaram a disparar.

E viram que caíram as cuecas da e dos porquinhos.

O ladrão foi preso e tudo acabou bem.

Na prisão, o ladrão mandou uma mensagem à velha e escreveu:

Hei de apanhar – te tens de entregar o dinheiro hoje à tarde, se não mato todos os teus amigos.

A velha foi à prisão e disse ao ladrão:

- Eu não te vou dar o dinheiro.

O ladrão ameaçou a velha, dizendo – lhe:

-Eu quando sair da prisão vou matar – te a ti e aos teus amigos.

Passados alguns anos, o ladrão saiu da prisão e inventou um plano para matar a velha. O ladrão, conseguiu matar a velha, mas não matou os seus amigos, e estes queriam vingança. As amigas e os amigos da velha foram atrás do ladrão. Cercaram o ladrão junto à barragem que existia na aldeia. O ladrão como não tinha mais sítios para por os pés, caiu da barragem e gritou:

- Nãaaaaaaao!!!...

Como não sabia nadar, morreu afogado.

Figura 36 - “Contos” - Grupo 2

O Cálice perdido

Era uma vez um lobo chamado Tomás, que era bom, simpático e muito amigo de todos.

Certo dia, ele encontrou um porquinho adulto, que era muito elegante e bastante simpático e ficaram amigos.

No dia seguinte, estavam eles a passear no castelo da aldeia, quando viram uma menina muito bonita e decidiram ir conhece-la. Apresentaram-se e ficaram a saber que se chamava Margarida e que estava ali para cumprir uma missão; encontrar o Cálice perdido!

De repente, começou a nevar e houve um turbilhão. Todos ficaram aflitos e fugiram para aspara dentro de uma das masmorras do castelo. Estava tudo escuro até que se abriu uma passagem secreta, que os levou a um salão onde estava o cálice procurado.

Então, eles chegaram ao centro do salão, agarraram no Cálice e assim que isso aconteceu, todas as portas se fecharam e o castelo começou a ruir. Eles ficaram apavorados e começaram a gritar. A menina apertou o Cálice com tanta força que ele se transformou numa chave.

- Ai, uma chave! - disse ela.

- Será que abre uma destas portas? – perguntou o Tomás.

- Vamos experimentar! - gritaram todos.

Depois de experimentar a chave em varias portas, lá conseguiram uma das portas e fugiram.

- Vou levar a chave pois preciso de libertar este objeto.

Mas porque? – perguntou o lobo.

-Ai se dá! Se não fosse o Cálice ainda estaríamos presos – disse o porquinho.

Figura 37 - “Contos” - Grupo 3

O velho louco

Era uma vez um velhote que foi ao Centro Comercial com a sua netinha Micaela.

De repente, começou a nevar. E o velho entrou para dentro do Centro Comercial e foi comprar uma bengala. A senhora que estava à frente dele era uma bruxa. A Micaela disse ao avô:

- Oh... avô! Esta senhora é uma bruxa e tem uma verruga no nariz.

Quando saíram do Centro Comercial encontraram um ladrão que perguntou ao avô:

-Como se chama?

-Chamo-me António.- respondeu o velho.

-E a sua neta?

-Micaela.

O ladrão desatou a rir. Fez uma onda estridente que partiu os vidros. O ladrão e o velho começaram a lutar com as bengalas e depois foram os dois para o hospital.

Eles foram operados, repousaram e depois sentiram-se melhor.

Quando tentaram sair do hospital encontraram o guarda e o velho acertou-lhe mesmo quando a sua neta o veio visitar.

- Avô! O que é está a fazer? - perguntou a Micaela.

-Eu vou fugir do hospital. Vamos embora.

-Mas, avô, tu tens de ficar a descansar.

-Eu não quero ficar, isto é pior do que uma prisão.

E lá foram eles a correr. Ao sair do hospital, chocaram com um bando de traficantes que lhes deram um murro.

Enquanto estavam desmaiados puseram- lhes droga nos bolsos.

Quando acordaram viram que tinham coisa nos bolsos.

-Isto parece um cigarro, vou fumá- lo.

Depois começaram a fazer coisas parvas como partir vidros, arrombar portas e fazer as pessoas gritar.

Como tinham fumado pouco acordaram e ficaram normais.

De seguida perceberam:

-Isto é droga! E deitaram tudo para o chão.

Ao verem o Centro Comercial lembraram- se do caminho para casa.

Figura 38 - **“Contos” - Grupo 4**

Nomes do grupo: Martim, Dinis, Rania, Mariana e Beatriz

A busca do cálice

Era uma vez um porquinho chamado Ronaldo, um porquinho chamado Lourenço, um velho mago chamado Fábio e um lobo chamado Afonso.

O velho mago vivia num castelo com um dragão muito escamoso, verde e que deitava fogo pela boca.

Os dois porquinhos e o lobo ouviram essa história e foram em busca de um cálice. A meio do caminho encontraram o velho mago com um dragão e todos eles começaram a lutar entre si.

Durante a luta, o velho e o dragão lançavam bolas de fogo, enquanto que os porquinhos e o lobo faziam golpes de karaté. Após tanto lutarem, o lobo e os porquinhos saíram vencedores e continuaram a sua caminhada.

Foram andando e de repente, encontraram uma bela sombra para descansar. Esfomeados, começaram a procurar comida á sua volta e encontraram cachos de uva para se deliciarem. Depois e já com a barriga cheia, continuaram o seu caminho pela estrada fora, até que encontraram um castelo. Esse castelo era muito velho, muito alto e com torres escuras.

De repente, o céu começou a ficar escuro, cheio de relâmpagos e começou a chover. Os porquinhos e o lobo com medo de ficarem molhados, correram para dentro do castelo. Já dentro do castelo, encontraram uma sala cheia de armaduras. Essas armaduras começaram a mexer-se e a soltar sons estridentes.

Assustados, o lobo e os porquinhos começaram a fugir rapidamente, até que caíram numa gruta cheia de teias de aranha. Após afastarem as teias de aranha, encontraram um baú cheio de joias. No meio das joias descobriram um cálice mágico. Levaram o cálice para fora do castelo e venderam-no numa feira.

O dinheiro que ganharam permitiu-lhes ficarem ricos para sempre.

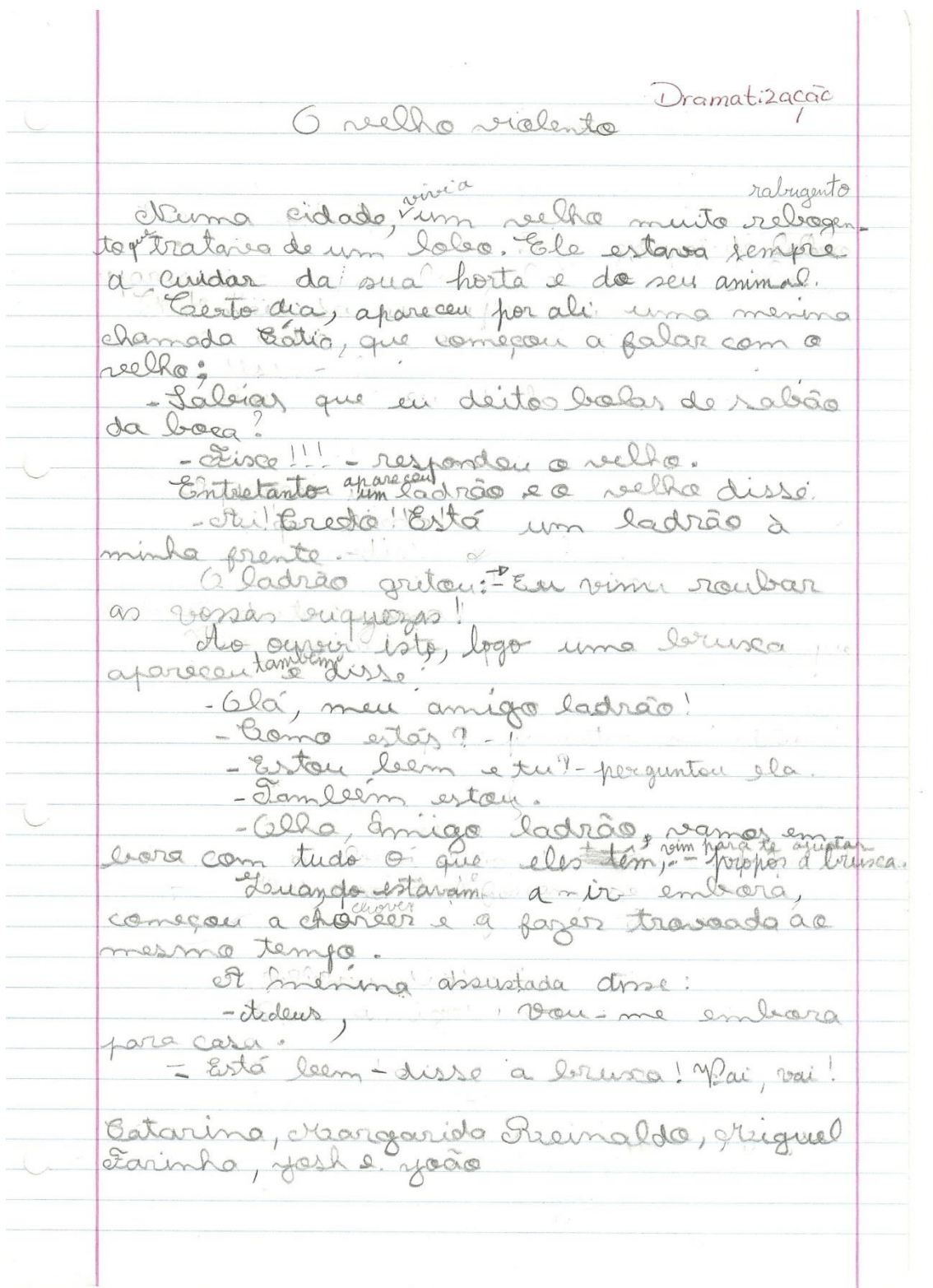


Figura 39 - "Contos" - Grupo 5 (1ª parte)

Mas quando a menina virou costas para ir embora, foi agarrada pelo velho que lhe disse:

- Não penses que te vais embora sem me mostrar as tuas bolas de sabão!

- Que bolas de sabão? - perguntou a bruxa curiosa.

- Ah! Sou eu que... bem... faço bolas! - respondeu a menina.

Até o ladrão ficou para ver! Afinal a única coisa que tinha para roubar era o lobo, umas couces e alfores, uma criança que ^{ao velho} sempre tem mais valor.

Estavam todos a olhar para a Cátia e ela nada.

- Assim não sou capaz! Têm de virar as costas, - disse ela.

E assim que viraram as costas, a Cátia fez duas bolas de sabão gigantes. Numa prendeu a bruxa e na outra o ladrão. Quanto ao velho e ao lobo, deixou-os voltar a casa.

- Desculpa, Cátia! - disse o velho - pus a tua vida em risco, mas só queria salvar o meu querido lobo.

Miguel A.; Maria, Margarida P. Jejevaldo

Figura 40 - "Contos" - Grupo 5 (2ª parte)

Anexo D

Textos produzidos pelos alunos:

“A nossa horta”

Figura 41 - “A nossa horta” - Grupo 1

A nossa horta é bastante colorida. Temos muitas variedades de couves, também temos alfaces, feijões e abóboras.

Esses legumes servem para sopas e para saladas.

Devemos proteger a horta porque se nós não tivermos alimentos para comer morríamos.

Para proteger a nossa horta devemos seguir as regras que são:

- Não pisar as plantas;
- Andar nas linhas e só mudar no fim;
- Não atirar lixo;
- Não ligar a rega sem autorização;
- Não arrancar ervas sem autorização.

A horta é importante porque fomos nós que a criamos.
Aprendemos a cultivar, aprendemos a cuidar da natureza.

Figura 42 - “A nossa horta” - Grupo 2

A nossa horta tem 6,70 metros de comprimento e 3,80 metros de largura. Nela estão plantadas couves lombardas, couve portuguesa, couve coração, couve-flor e bróculos.

Ela serve para aprendermos a cultivar, para vendermos os legumes e angariarmos o dinheiro para a nossa viagem de finalistas.

Para nós é importante termos a horta protegida porque devemos preservar a natureza, os alimentos que cultivamos e respeitar o nosso trabalho.

Para protegermos a nossa horta fizemos uma brigada que irá vigiar a horta todas as semanas, impedindo que os meninos a estraguem. Além disso, elaborámos um conjunto de regras que os meninos devem respeitar.

É importante a nossa horta porque aprendemos a estudar o crescimento das plantas, a distinguir os legumes e a observar os animais na nossa horta.



1. Não se pode arrancar as ervas sem autorização de um adulto.
2. Não estragar a nossa horta.
3. Não saltar para cima da horta.
4. Não pisar as flores.
5. Não atirar lixo para a horta.

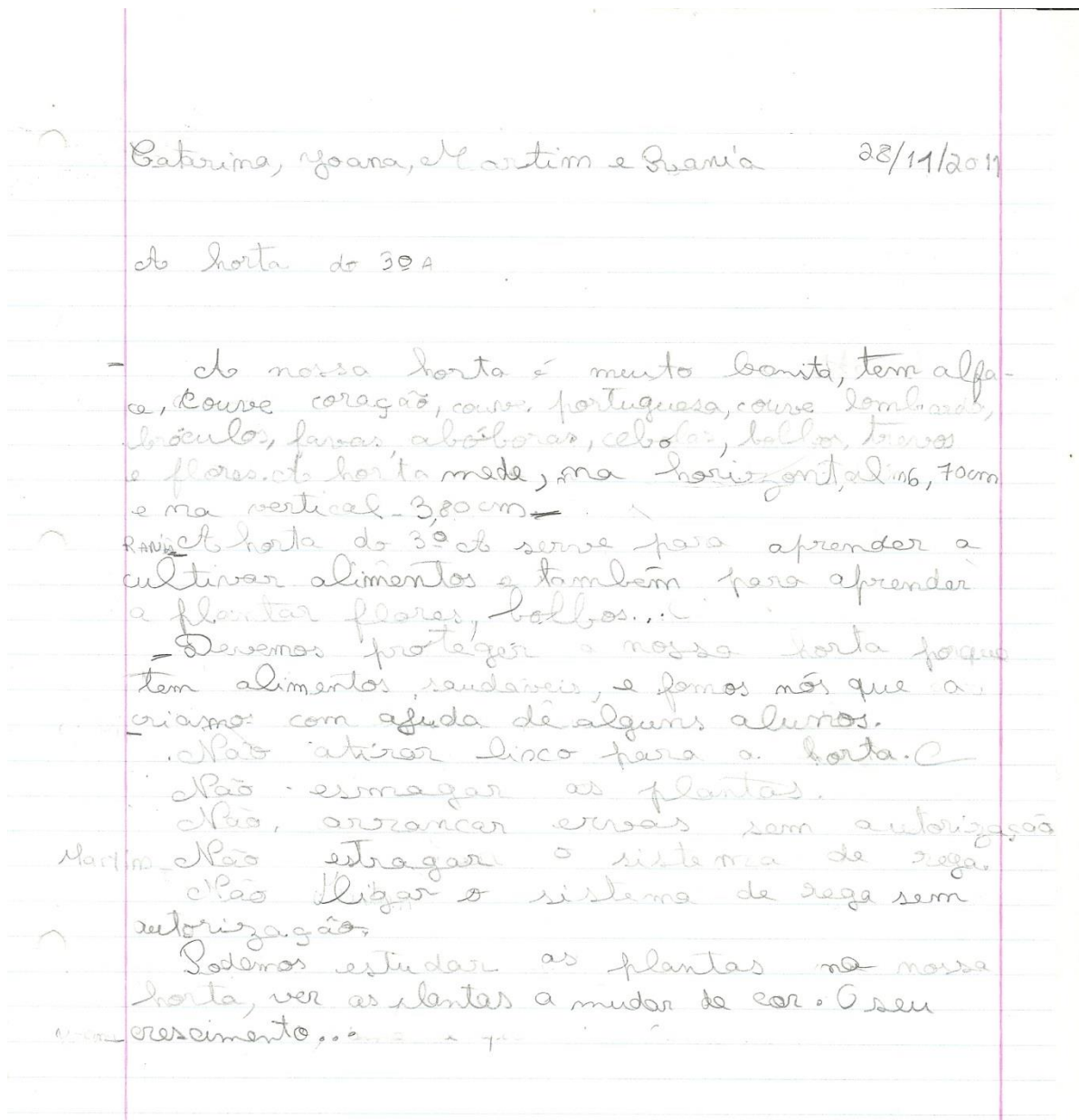


Figura 43 - "A nossa horta" - Grupo 3

Figura 44 - “A nossa horta” – Grupo 4

A nossa horta!

A nossa horta mede 6 m 70 cm.

Em cada lado mede 3m 80cm.

A nossa horta tem brócolos, couve coração, couve, alface, couve-flor e couve lombarda.

Nós gostávamos que nos ajudassem a cuidar da horta, porque a nossa horta é muito importante para nós, pois fomos nós que tivemos todo o trabalho.

A horta é importante para nós porque, vemos o crescimento das plantas e podemos estudá-las...

Figura 45 - “A nossa horta” – Grupo 5

A nossa horta é retangular e tem 21 metros de perímetro. Serve para plantar e cultivar legumes e leguminosas que usamos na nossa alimentação. Já tem couves-portuguesas, lombardos, couves-flor, bolbos, couves-coração, alfaces, brócolos ...

Os legumes fazem muito bem à saúde e ajudam-nos a crescer.

Temos de ter muito cuidado com a horta.

Regras:

Não atirar pedras!

Não saltar na horta!

Não atirar lixo para a horta!

Não pisar as plantas!

Não arrancar plantas!

Não mexer nos tubos da rega!

A horta é muito importante para nós!

Esforçámo-nos muito para a cultivar.

Anexo E

Textos produzidos pelos alunos:

“Poluição”

Quais as fontes de poluição?

As fontes de poluição afetam o mar, a Terra e o ar. No mar, as pessoas deitam lixo que pode fazer mal a um peixe ou uma pessoa porque deitam garrafas, vidros, latas, petróleo... Na terra, as pessoas deitam lixo que não é biodegradável (plástico, vidro, veneno e metais...), provocando a morte e o desaparecimento dos animais. No ar, as fábricas deitam gases para a atmosfera que provocam doenças nas pessoas e nos animais, podendo levá-los à morte.

Figura 46 - "Poluição" - Grupo 1

Quais as fontes de poluição?

R: As fontes de poluição são as fábricas que lançam resíduos para o mar e o fumo para o ar, os gases produzidos pelos carros, os sprays tóxicos, o plástico, os pesticidas e inseticidas, o lixo produzido pelos homens...

A poluição destrói a vida na terra e no mar porque afeta o solo, a água e o ar.

O ar puro é muito importante para a vida de todos os seres vivos.

Os seres vivos alimentam-se de outros seres vivos e de produtos que a terra dá, alguns vivem nos mares e nos rios e se o ambiente estiver poluído todos são contaminados e a vida pode acabar.

Grupo 2

Figura 47 - "Poluição" - Grupo 2

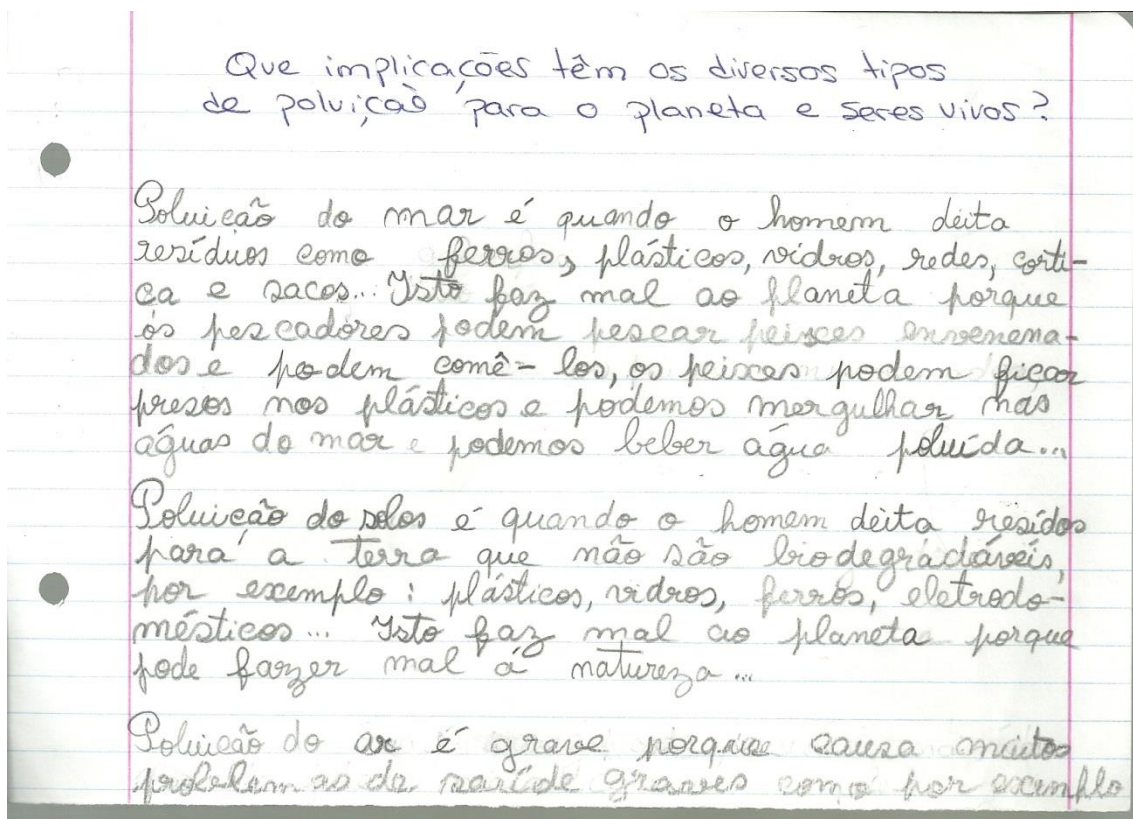


Figura 48 - "Poluição" – Grupo 3 (1ª parte)



Figura 49 - "Poluição" – Grupo 3 (2ª parte)

Que implicações têm os diversos tipos de poluição no planeta e nos seres vivos?

R.: Pode prejudicar animais, também pode causar problemas na estratosfera, na poluição do ar pode acontecer que os carros libertam gases tóxicos.

Figura 50 - "Poluição" – Grupo 4 (1ª parte)

ar - com a poluição do ar as pessoas podem ficar com cancro de pulmões.

Grupo 4

Figura 51 - "Poluição" – Grupo 4 (2ª parte)

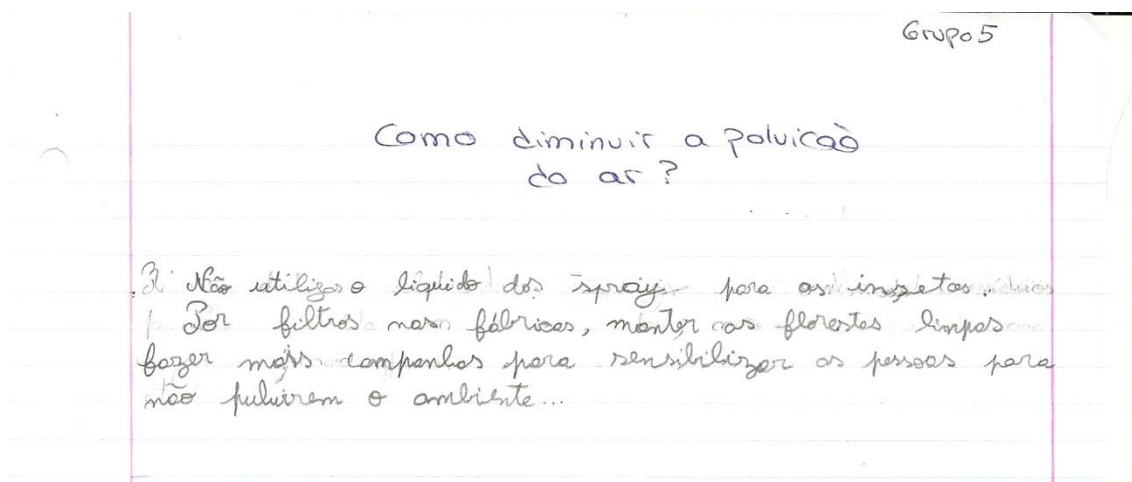


Figura 52 - "Poluição" – Grupo 5

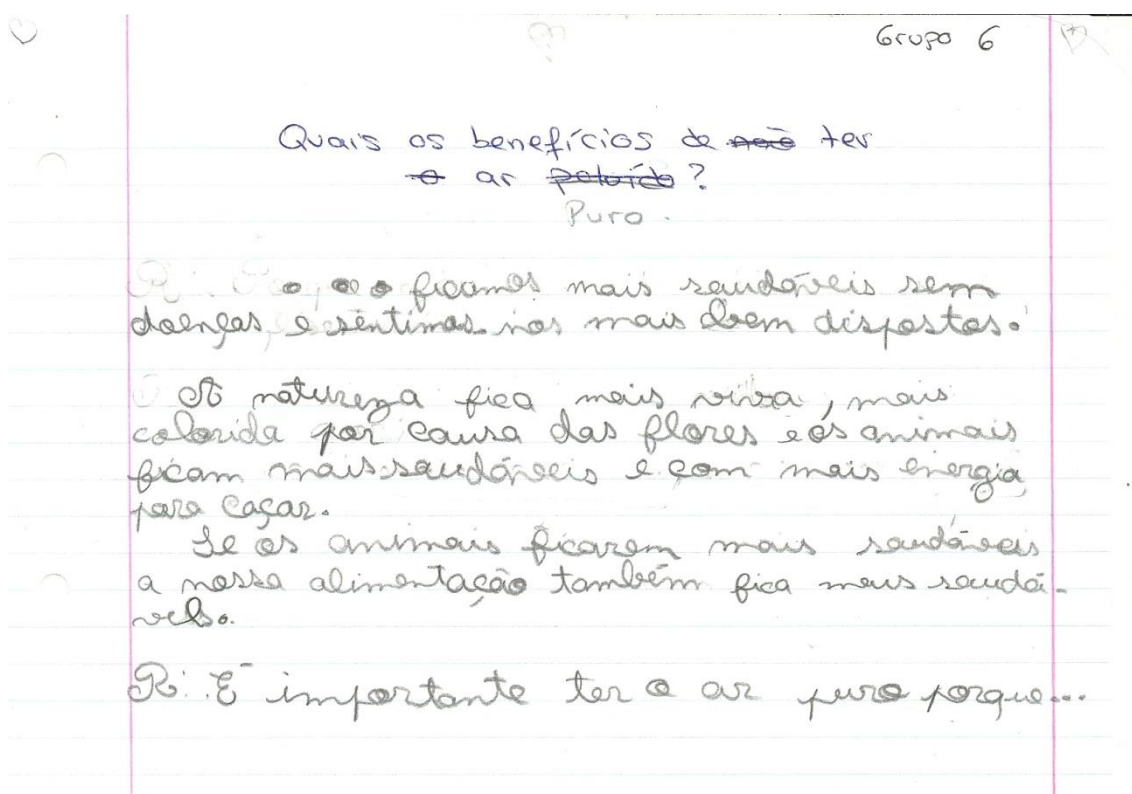


Figura 53 - "Poluição" – Grupo 6

Anexo F

Textos produzidos pelos alunos:

“Carta ao Pai Natal”

Atenas, 12 de dezembro de 2011

Pai Natal,

Este ano portei-me bem e outras vezes portei-me mal porque quando me portei mal porque faltui ao respeito á minha mãe e portei-me bem quando fiz tudo o que a minha mãe me dizia para fazer. E quero uma mesa de matreco, uma Play Station 2 quero uma ps 3 quero 5 Teds Dicks quero um aeroporto quero um porta aviões quero um C.D. do David Carrera quero Harfs com cartucho quero o ~~Mac~~ faísca Mac e Leven para a Wii quero o jogo do Mario Kart quero uma Play Station mais quero uma mala nova para a escola com a figura de si quero um relógio para ~~vez~~ a brócas quero uma guitarra elétrica quero uma bateria quero um equipamento de mergulhador quero um perfume a cheirar ~~sem~~ quero um telemovel de jeito quero um avião da lego quero o quartel da polícia da lego quero mais um camizão.

Comprimantos e abraços Fui Natal.

Figura 54 - "Carta ao Pai Natal" aluno 1

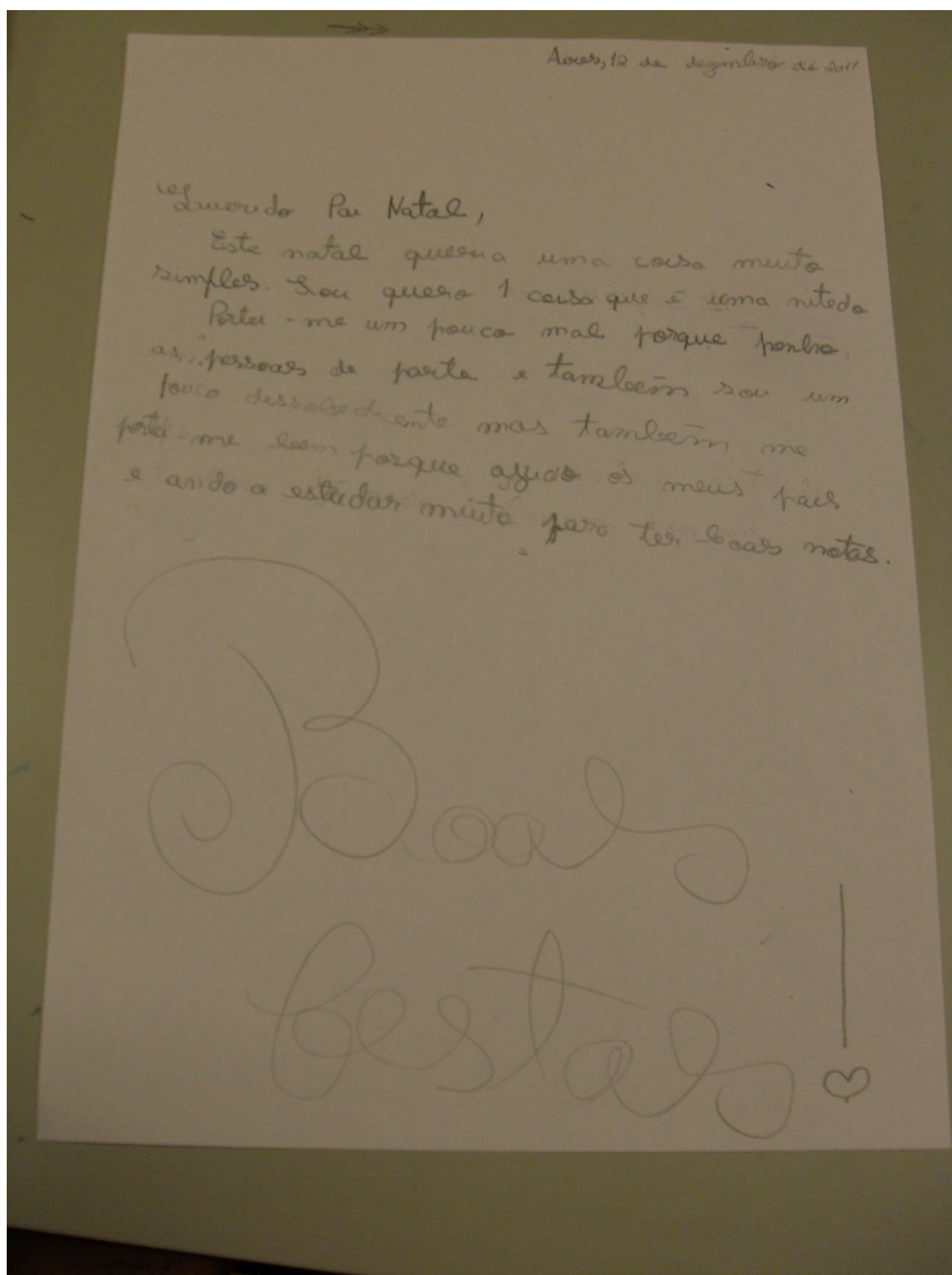


Figura 55 - "Carta ao Pai Natal" aluno 2

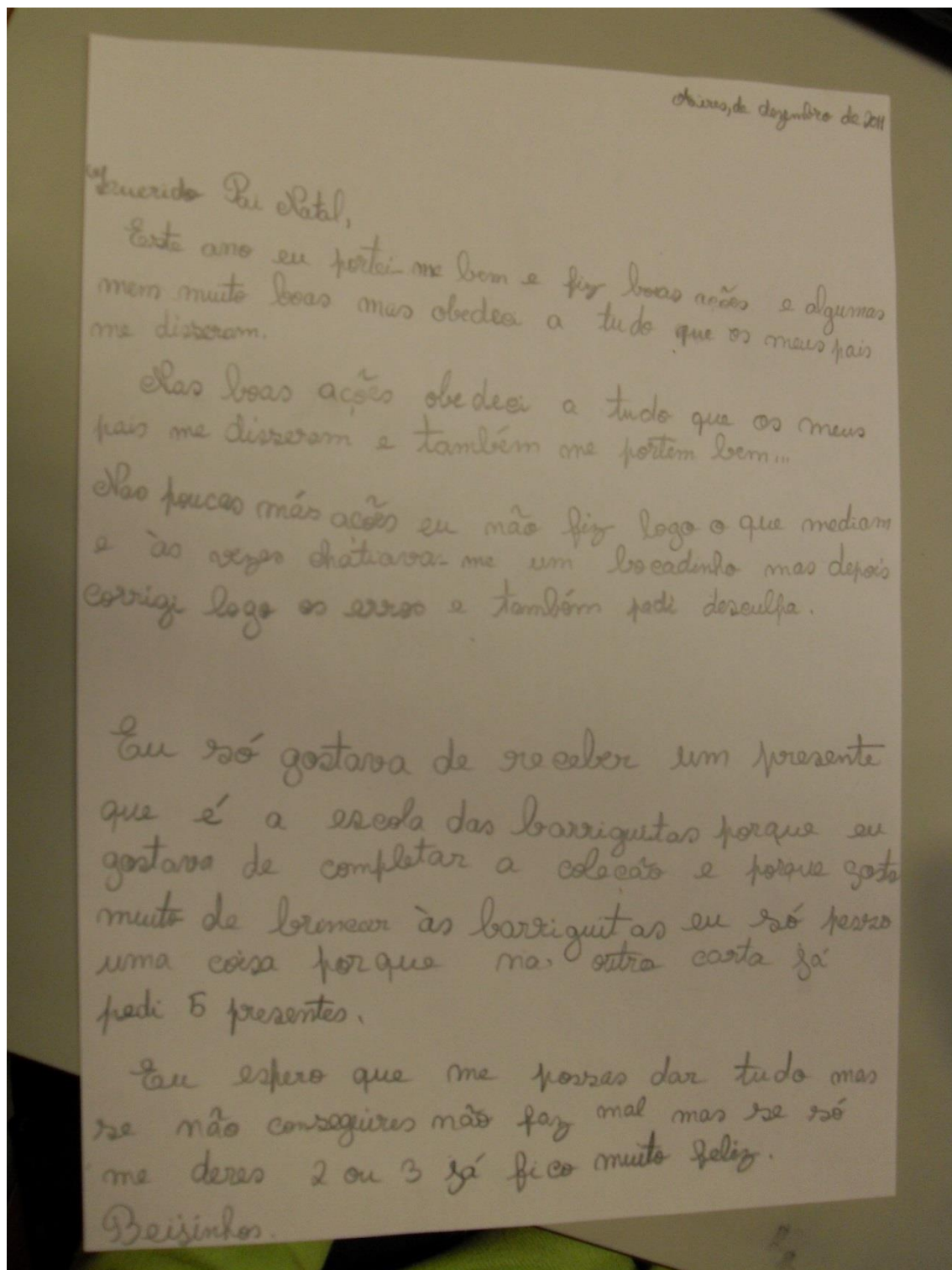


Figura 56 - "Carta ao Pai Natal" aluno 3

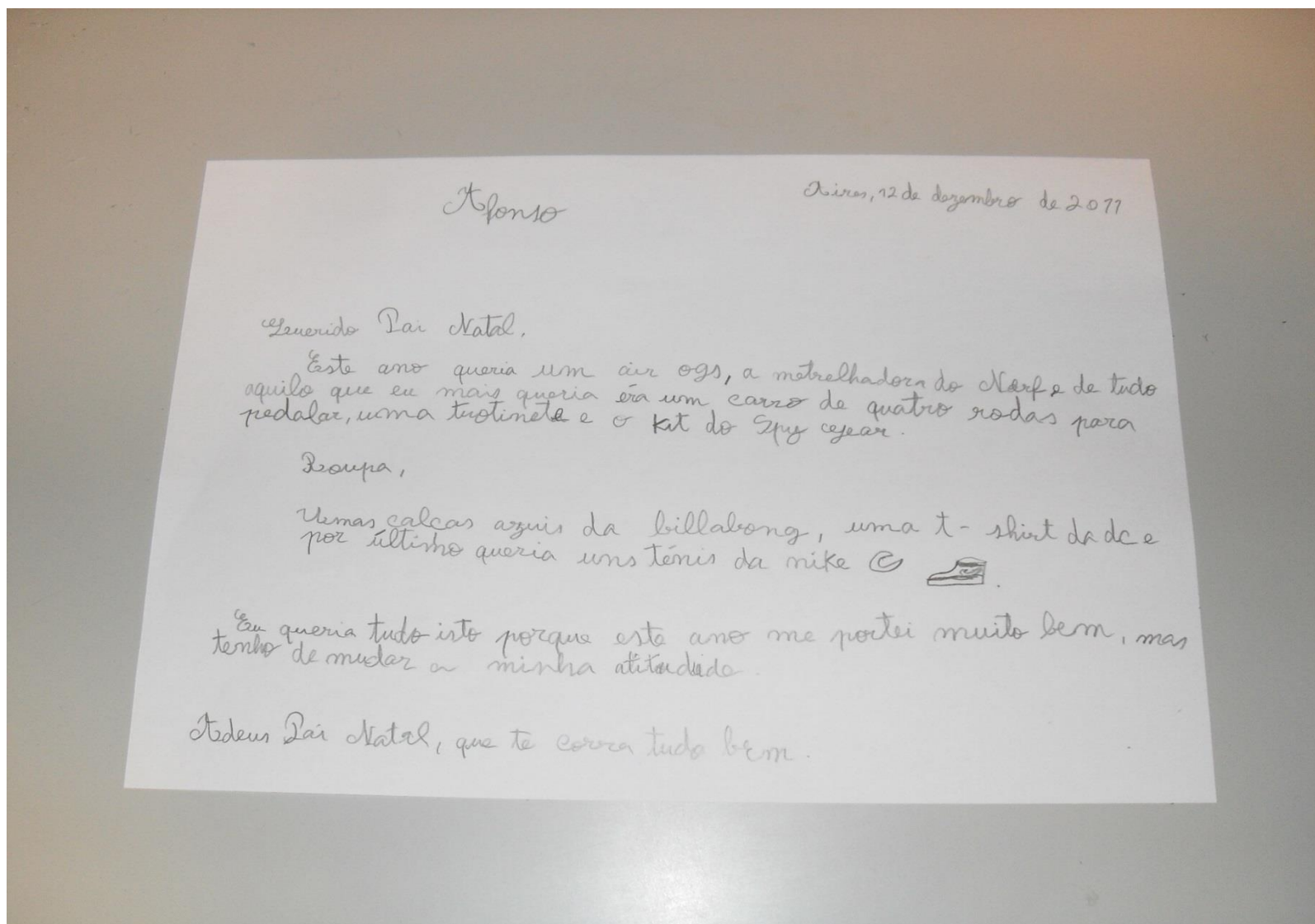


Figura 57 - "Carta ao Pai Natal" aluno 4

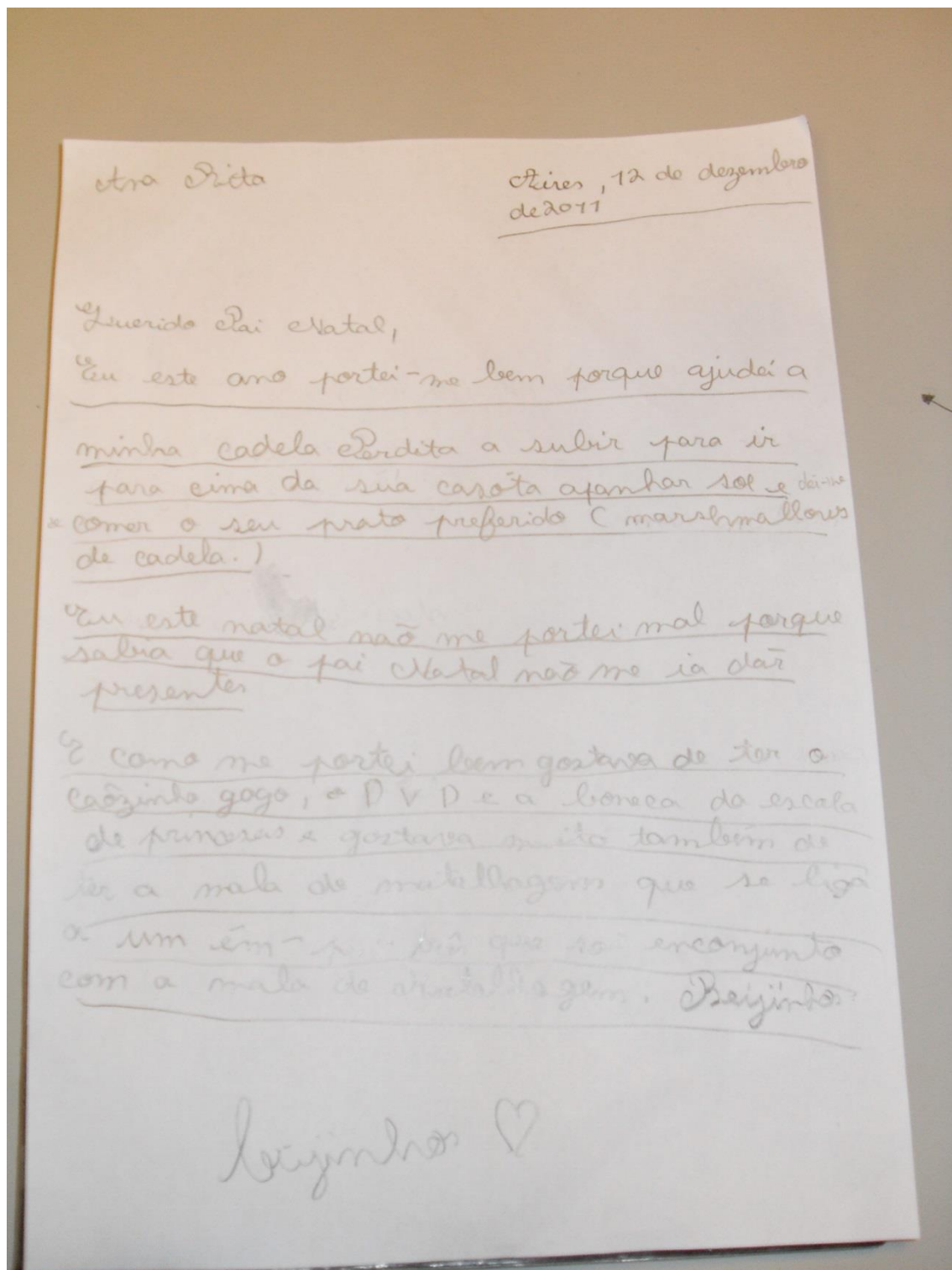


Figura 58 - "Carta ao Pai Natal" aluno 5

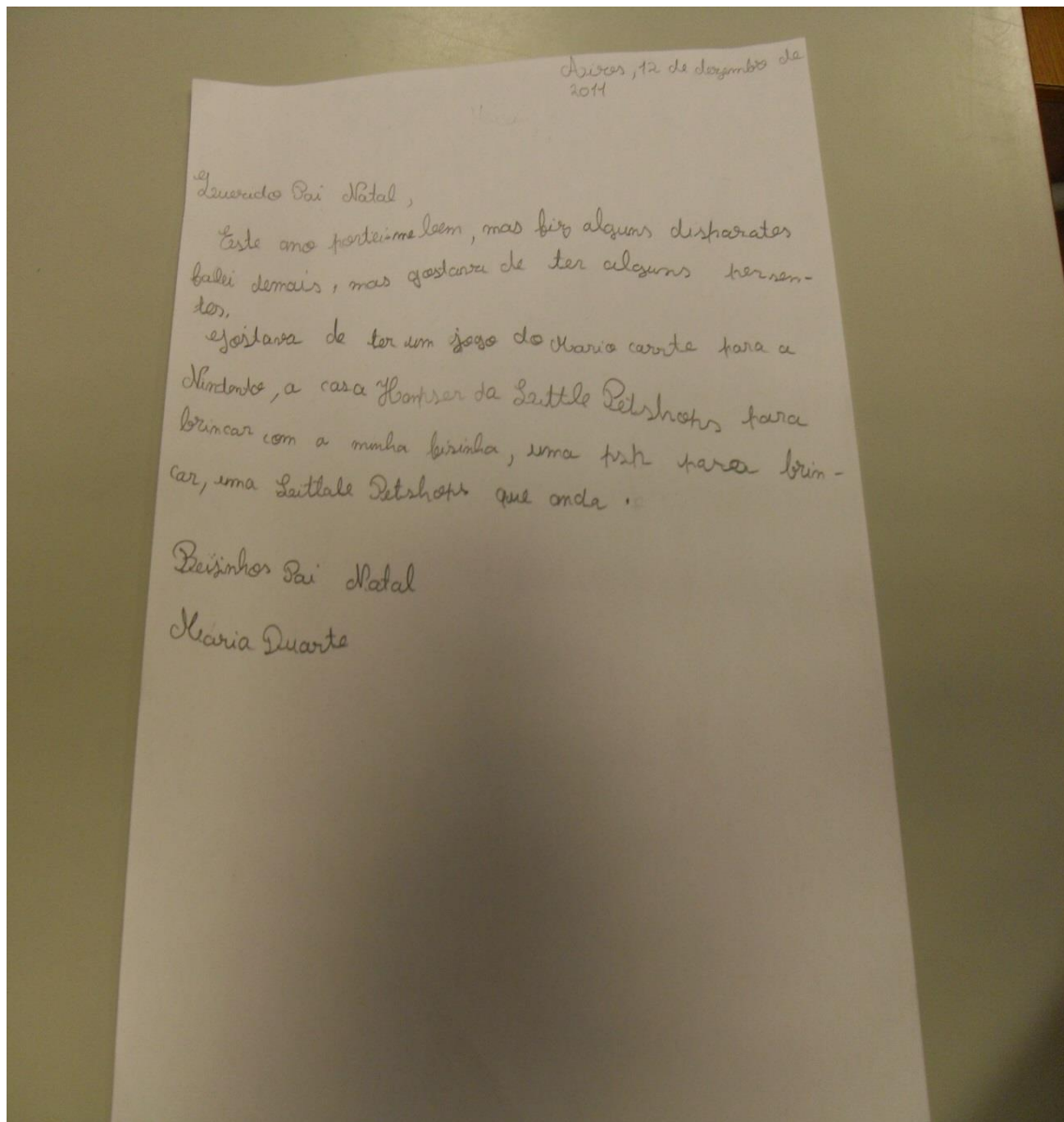


Figura 59 - "Carta ao Pai Natal" aluno 6

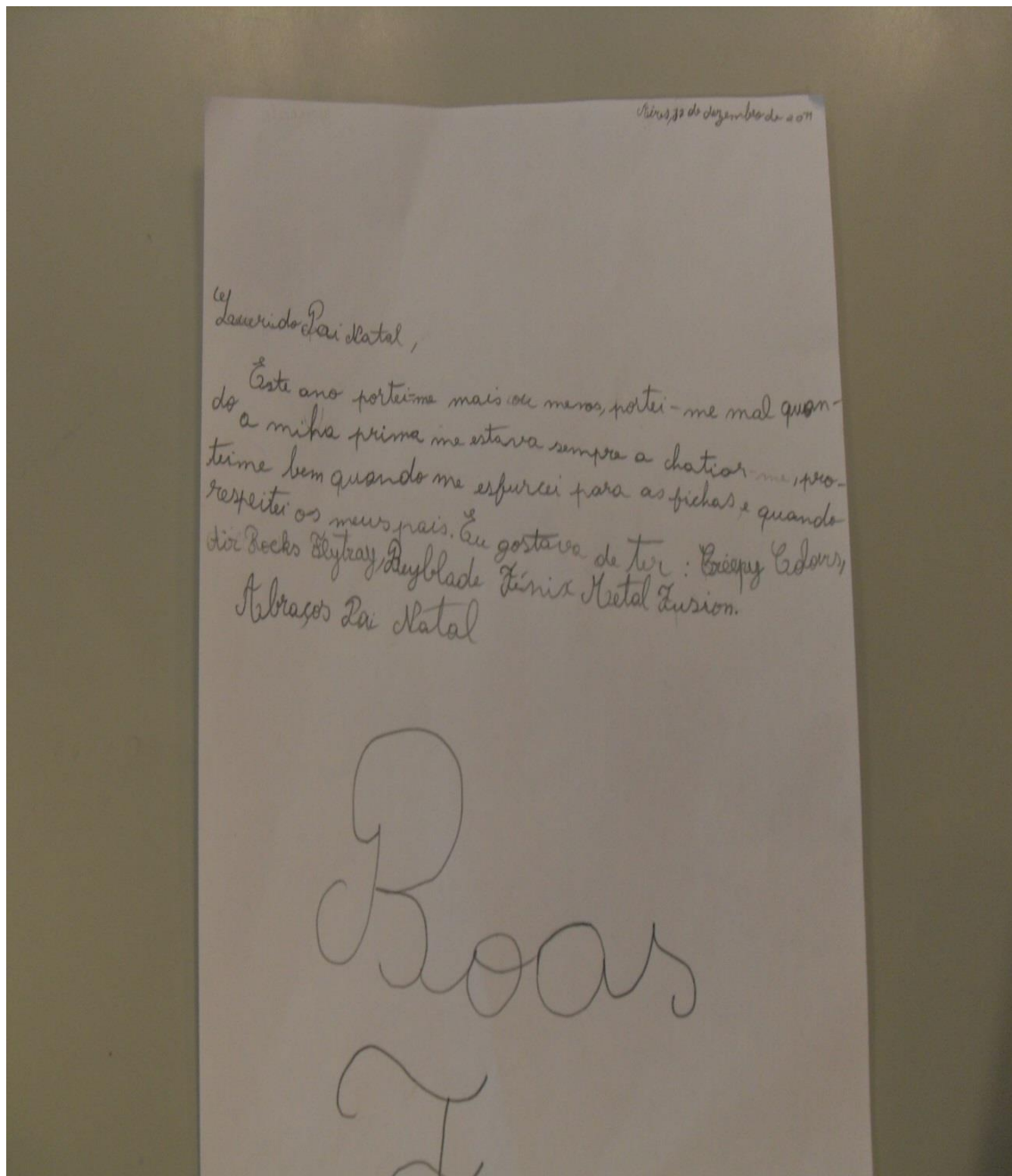


Figura 60 - "Carta ao Pai Natal" aluno 7